

Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario

Lucía Herrera Torres (coord.)



RETOS Y DESAFÍOS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO



NO fotocopies el libro

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

RETOS Y DESAFÍOS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Lucía Herrera Torres (coord.)



Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Esta obra ha sido cofinanciada por el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada (Programa 20. Financiación por Objetivos. Contrato Programa 2012-2014 UGR-FEHM) y el Grupo de Investigación Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis interdisciplinar -D.E.Di.C.A (HUM-742), dentro del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI) de la Junta de Andalucía.

Fotografía de cubierta: Daniel Herrera Torres

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Lucía Herrera Torres (coord.)

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

ISBN 978-84-907762-5-4

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

[Relación de autores](#)

[Prólogo](#)

Ma Teresa Anguera Argilaga

PARTE 1

El profesorado universitario: contexto institucional, identidad y desarrollo profesional

[1. Descripción del contexto universitario actual y sus cambios](#)

Juan Antonio Vera Casares y Gracia González Gijón

[1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior](#)

[1.2. Conclusiones de la II Conferencia Mundial de Educación Superior \(Unesco, 2009\)](#)

[1.3. Conclusiones](#)

[2. Las competencias del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior \(EFES\)](#)

Alicia Benarroch Benarroch y M.a Ángeles López Vallejo

[2.1. Las funciones del profesorado universitario en el contexto español](#)

[2.2. Perfil profesional del docente universitario](#)

[2.3. El conflicto entre la docencia y la investigación](#)

[2.4. Concepto de competencia profesional](#)

[2.5. Clasificación de las competencias profesionales: genéricas y específicas](#)

[2.6. Las competencias docentes del profesorado universitario](#)

[2.7. Las competencias investigadoras del profesorado universitario](#)

[2.8. Conclusiones](#)

[Apéndice](#)

[3. Evaluación y formación: dos elementos clave en el desarrollo profesional del profesorado universitario](#)

Katia Caballero Rodríguez

[3.1. Aproximación al concepto de desarrollo profesional del profesorado universitario](#)

[3.2. Modelos sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario como docente](#)

[3.2.1. Kugel: modelo de desarrollo del profesorado universitario](#)

[3.2.2. Kalivoda, Rogers y Simpson: la vitalidad del profesorado universitario](#)

[3.2.3. Nyquist y Sprague: dimensiones del desarrollo profesional del profesorado universitario](#)

[3.2.4. Robertson: perspectivas que definen el desarrollo profesional del](#)

profesorado universitario

3.2.5. Åkerlind: el desarrollo profesional del profesorado universitario como combinación entre concepción y práctica de la enseñanza

3.2.6. Dall'Alba y Sandberg: modelo de desarrollo centrado en la comprensión "de" y en la práctica

3.2.7. Post: las siete etapas del aprendizaje para enseñar en Educación Superior

3.3. Un perfil profesional ligado a los procesos de evaluación

3.3.1. Evaluación para el acceso y la promoción

3.3.2. Evaluación para la incentivación

3.4. Formación del profesorado universitario

3.4.1. Fase preformativa y formación inicial

3.4.2. Fase de inducción

3.4.3. Formación permanente

3.5. Conclusiones

4. Evaluación de programas formativos de Educación Superior: una herramienta necesaria en el análisis de la calidad de la formación inicial del profesorado universitario

Oswaldo Lorenzo Quiles y Ruth Ñayibe Cárdenas Soler

4.1. Aspectos generales del concepto de evaluación

4.1.1. Calidad y evaluación, un binomio necesario en la Educación Superior

4.2. Evaluación de programas de Educación Superior

4.3. Las agencias de evaluación de programas e instituciones de Educación Superior

4.4. El contexto latinoamericano de la evaluación de programas e instituciones de Educación Superior

4.5. Conclusiones

5. La mentorización entre el profesorado universitario (experto y principiante) como proceso para el desarrollo de competencias docentes

Lucía Herrera Torres, Laila Mohamed Mohand y Roberto Cremades Andreu

5.1. Descripción de un programa de mentorización entre el profesorado universitario (experto y principiante)

5.1.1. Justificación

5.1.2. Objetivos del programa de mentorización y actividades desarrolladas

5.2. Conclusiones

PARTE II

Buenas prácticas docentes y retos actuales en Educación Superior

6. Utilización de sistemas de feedback interactivo en la docencia universitaria

M.a José Vázquez Figueiredo, M.a Elena Arce Fariña, Francisca Fariña Rivera y Dolores Seijo Martínez

[6.1. Procedimiento de instrucción entre pares](#)

[6.2. Materiales y recursos en la instrucción entre pares](#)

[6.3. Aplicación de la instrucción entre pares](#)

[6.4. Recomendaciones para la aplicación](#)

[6.5. Resultados de la aplicación del método de instrucción entre pares mediante clickers](#)

[6.6. Conclusiones](#)

[7. La inclusión educativa de la discapacidad en la universidad: una cuestión pendiente para seguir avanzando en Educación Superior](#)

Asunción Lledó Carreres

[7.1. Una mirada a los orígenes de la visión de la discapacidad](#)

[7.2. La situación actual de la discapacidad desde el marco normativo universitario](#)

[7.3. Una apuesta por la inclusión educativa de la discapacidad](#)

[7.4. Avanzando en el desarrollo de nuevas propuestas de actuación](#)

[7.5. Conclusiones](#)

[Apéndice](#)

[8. Psicología Positiva para la salud mental del profesorado universitario.](#)

Educación positiva en la Educación Superior

Teresa M.a Perandones González

8.1. ¿Qué se entiende por salud mental?

8.2. Psicología positiva y salud mental

8.3. Bases epistemológicas de la Psicología positiva

8.4. Implicaciones de la Psicología positiva para el profesorado universitario

8.5. Implicaciones de la Psicología positiva para el alumnado universitario

8.6. Implicaciones de la Psicología positiva para la Educación Superior

8.7. Conclusiones

9. Emociones, inteligencia emocional, educación y profesorado

Lucía Herrera Torres y Rafael Enrique Buitrago Bonilla

9.1. Las emociones

9.1.1. Definición y características

9.1.2. Papel e importancia de las emociones

9.2. Inteligencia emocional

9.2.1. Generalidades y modelos

9.3. Emociones y educación

[9.3.1. La inteligencia emocional en la educación](#)

[9.3.2. Las emociones y el profesorado](#)

[9.4. Conclusiones](#)

[10. Conclusiones, retos y desafíos para la Educación Superior en el contexto del EEES](#)

Ángel Castro Vázquez, Lucía Herrera Torres y Carmen Enrique Mirón

[10.1. El sistema universitario español hoy en día: cambios y adaptación](#)

[10.2. Las competencias del profesorado universitario](#)

[10.3. Evaluación y formación del profesorado universitario](#)

[10.4. Evaluación de programas formativos para el profesorado en la Educación Superior](#)

[10.5. La mentorización entre el profesorado universitario experto y principiante](#)

[10.6. Utilización de sistemas de feedback interactivo en la docencia universitaria](#)

[10.7. La inclusión educativa de la discapacidad en la universidad](#)

[10.8. Psicología positiva, inteligencia emocional y profesorado](#)

[10.9. Conclusiones](#)

[Anexos. Instrumentos de evaluación y seguimiento de procesos de mentorización entre el profesorado universitario \(experto y principiante\) destinados al desarrollo de competencias docentes](#)

Lucía Herrera Torres

[Anexo 1. Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario](#)

[Anexo II. Evaluación final del programa de mentorización para el profesorado mentor](#)

[Anexo III. Evaluación final del programa de mentorización para el profesorado novel](#)

[Anexo IV. Entrevista inicial](#)

[Anexo V. Ficha de seguimiento de las reuniones entre el profesorado mentor y el profesorado novel](#)

[Anexo VI. Fase de observación. Autoevaluación del profesor novel](#)

[Anexo VII. Fase de observación. Hoja de registro para el profesor mentor](#)

[Anexo VIII. Fase de observación. Hoja de registro para el alumnado](#)

[Bibliografía](#)

Relación de autores

Coordinadora:

Lucía Herrera Torres

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Ha dirigido el Gabinete de Orientación Universitaria. Responsable del Grupo de Investigación de la Junta de Andalucía "Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis interdisciplinar" (HUM-742)

Colaboradores:

M. "Teresa Anguera Argilaga

Catedrática de Universidad del Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento y ex Vicerrectora de Política Docente y Científica de la Universidad de Barcelona.

Juan Antonio Vera Casares

Catedrático de Escuela Universitaria del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Presidente del Centro UNESCO en la ciudad autónoma de Melilla.

Gracia González Gijón

Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada.

Alicia Benarroch Benarroch

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Ha sido Secretaria académica de la Facultad de Educación y Humanidades de dicho campus.

M.Ángeles López Vallejo

Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Vicedecana de Relaciones Internacionales, Investigación e Innovación de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Katia Caballero Rodríguez

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Vicedecana de Estudiantes y Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Oswaldo Lorenzo Quiles

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Coordinador del Máster oficial en Educación Musical: una perspectiva multidisciplinar. Ha sido Vicedecano de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales.

Ruth Nayibe Cárdenas Soler

Profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede central de Tunja (Boyacá, Colombia). Par académico evaluador del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Laila Mohamed Mohand

Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla).

Roberto Cremades Andreu

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Universidad Complutense de Madrid y Secretario académico de dicho departamento.

M.'José Vázquez Figueiredo

Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa de la Universidad de Vigo (Campus Universitario de Orense).

.Elena Arce Fariña

Escuela Naval Militar del Centro Universitario de la Defensa (Marín, Pontevedra). Universidad de Vigo.

Francisca Fariña Rivera

Catedrática de Universidad del Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa de la Universidad de Vigo (Campus Universitario de Pontevedra). Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte en dicho campus.

Dolores Seijo Martínez

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Organizacional, Jurídica-Forense y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro de la Unidad de Psicología Forense de dicha universidad.

Asunción Lledó Carreres

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Ha sido Vicedecana de Ordenación Académica de la Facultad de Educación.

Teresa M." Perandones González

Profesora Ayudante del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante.

Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede central de Tunja (Boyacá, Colombia).

Ángel Castro Vázquez

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Psicología y Sociología (área de Psicología Social) en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Campus de Teruel) de la Universidad de Zaragoza.

Carmen Enrique Mirón

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Química Inorgánica de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Decana de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Prólogo

Me resulta motivo de especial satisfacción la invitación a prologar esta magnífica obra, y por diferentes motivos, entre los cuales entresaco la especialísima oportunidad de su publicación en el momento actual, el valor intrínseco que aporta, la capacidad para hacer reflexionar a los lectores, y mi gran aprecio personal por la coordinadora, Dra. Lucía Herrera, que además tiene una gran experiencia en el análisis de la docencia en Educación Superior.

La Educación Superior se halla en una encrucijada compleja y delicada, viviendo momentos difíciles, con muchos problemas encima de la mesa, con un presente envuelto en nubarrones y con un futuro incierto desde diversos ángulos, y esta realidad se concreta precisamente en el leitmotiv y título de esta obra: Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario.

El contenido, de forma congruente con el título, se estructura en dos bloques que se corresponden con los dos elementos de la díada establecida entre el profesor y su actividad docente, que conforman los pilares que garantizan la actividad formadora de la Universidad, independientemente de los sistemas estructurales y normativos, así como de las contingencias que alivien o azoten las innumerables realidades y contextos que conforman la actividad docente en la Universidad.

La Educación Superior se asienta sobre un contexto inmerso en una sociedad cambiante, y el anquilosamiento que ha sufrido a lo largo de los años ha de dar paso al rol que se exige a la enseñanza superior, teniendo en cuenta las metodologías de aprendizaje, el propio papel del profesor como gestor del proceso de aprendizaje, su capacidad comunicativa, su adaptación a los avances tecnológicos, e incluso la tensión que supone a muchos

docentes el binomio docenciainvestigación.

El profesor de educación superior tiene que ser capaz de asumir continuamente nuevos retos, de transferir su conocimiento y capacidad de actuación ante nuevas situaciones y planteamientos, de emplazarse permanentemente en una situación que tiene mucho de creadora, aunque pueda haber quien discrepe ante tal afirmación. En efecto, la docencia en educación superior no es y no debe ser nunca una rutina, sino una actividad que crea continuamente, pues cada clase impartida tiene su individualidad y rasgos propios, que requieren activar las competencias del profesorado. Competencias que el EEES ha colocado ante los focos, generando temores en buena parte de dicho profesorado, que indudablemente requiere ayuda, y tanto dirigida a los profesores noveles como a los expertos, dado que unos y otros presentan carencias competenciales - diferentes entre ellas las que los responsables institucionales no pueden permanecer insensibles. En este sentido, considero sumamente acertado el tratamiento en esta obra de la mentorización del profesorado, tanto los principiantes como los expertos, y máxime teniendo en cuenta que la gran laguna endémica se halla en la adquisición y materialización de las competencias docentes.

La formación del profesorado es clave para lograr la adquisición de competencias y la optimización de su puesta en práctica. No es fácil, pero probablemente aún lo sea menos el planteamiento de la evaluación relativa a los méritos del profesorado, por lo que, consecuentemente, se propone su integración en un sistema único, conformándose institucionalmente una articulación que sin duda fortalecería el sistema y sería visto como positivo por el propio profesorado. Precisamente desempeñan una importante función en este sentido los programas formativos de educación superior, por lo que representan, en nuestro país y a nivel internacional (y destaco muy especialmente la comunidad latinoamericana), de impulso institucional, de incentivación y puesta en marcha de nuevas ideas, de favorecimiento de trabajo en equipo, y de facilitar una reflexión pausada sobre lo esencial, lo

posible, y lo ideal en la educación superior.

El primer bloque de la obra se completa muy adecuadamente en cinco capítulos a los cuales nos acabamos de referir, y que ponen el dedo en la llaga acerca de la triple vertiente del contexto institucional, identidad y desarrollo profesional del profesorado universitario.

El segundo bloque de contenidos se materializa en cuatro capítulos, muy útiles, relativos a las buenas prácticas docentes y retos actuales en Educación Superior.

El profesorado universitario tiene ante sí el reto de motivar el compromiso de los estudiantes, el aprendizaje autónomo y la interacción profesor-alumno, y los recursos docentes que organizan y planifican el feed-back interactivo, y los avances tecnológicos que coadyuvan en ello constituyen un buen elemento de ayuda, en el bien entendido de que cada profesor, en su ámbito temático, con las características específicas de sus alumnos y de acuerdo con el nivel en que desempeña la docencia (docencia en Grado, en Máster y actividades formativas en Doctorado), deberá realizar las adecuaciones oportunas para optimizar los beneficios que aportan.

En Educación Superior es un deber atender a la diversificación del alumnado, entre el cual hay discapacitados. La Universidad tiene que estar a la vanguardia de un modelo educativo superior inclusivo que elimine cualquier proceso de exclusión y adecúe la formación, las redes de accesibilidad, las orientaciones, y todos los recursos docentes y tecnológicos que apoyen a esta atención diversificada.

La profesión de profesor no está exenta de un importante riesgo de queme profesional. No comporta riesgo físico, pero sí un elevado desgaste mental y emocional ante estresores de diversa naturaleza. Resulta triste afirmar que existen en nuestras Universidades profesores desmotivados, deseando jubilarse por la actual complejidad de la docencia, o profesores en los cuales

el pasotismo impregna gran parte de su actividad. Se requiere un balón de oxígeno que contribuya al fortalecimiento de su salud mental, que resulta esencial para la docencia, y la consecuencia redundará positivamente en las buenas prácticas docentes. La vertiente emocional es esencial para el desarrollo de habilidades sociales del profesorado, para una mejora de su capacidad comunicativa, y para el fortalecimiento de su inteligencia emocional, que actuará en la praxis diaria en innumerables situaciones en las cuales se resuelve felizmente lo que podría haber sido el núcleo de un problema creciente. No podemos descuidar este importante aspecto, y desde las respectivas instituciones se debe promover su atención profesional y específica en función de las diversas realidades que son potenciales desencadenantes de carencias en este sentido.

Un magnífico capítulo de conclusiones cierra la obra. Se ha cuidado especialmente el trenzado de planteamientos, reflexiones y propuestas. Es un capítulo para releer y saborear intelectualmente cuanto se dice.

Me congratula pensar que el lector de esta obra será seguramente plural, porque plural es la diversidad de planteamientos, pareceres, tomas de posición y puntos de vista en una actividad claramente poliédrica como es la docente, y en una institución tan rica como la Universidad. Todos los capítulos están documentados de forma excelente, lo cual constituye un aspecto importante para la ampliación de posibilidades que se ofrecen al lector.

Los retos, desafíos y oportunidades están ahí. El sistema educativo de Educación Superior y las instituciones universitarias tienen una ingente tarea por hacer, pero los docentes también la tenemos, y debemos estar en la brecha, poniendo todo el empeño en la parte en que a cada uno le corresponde. Después de una atenta lectura de todos los capítulos de este libro, y desde la perspectiva que me dan más de cuatro décadas dedicadas a la docencia universitaria, mi posición personal es esperanzadora. Estos últimos

años han supuesto posiblemente la cresta de la ola en confusión, temores de gran parte del profesorado respecto a la implantación del EEES, dificultades organizativas y un sinnúmero de problemas, pero mi percepción es que progresivamente avanzaremos en una senda de mejora, con un trasfondo moderado de optimismo.

Deseo vivamente el éxito a todos los autores que han participado en los diferentes capítulos de esta obra, así como a su coordinadora, Dra. Lucía Herrera, y la mejor forma de lograrlo es el interés que estoy segura despertará su lectura en el amplio colectivo de responsables institucionales y profesores universitarios.

M.^a Teresa Anguera Argilaga

Catedrática del Departamento de Metodología de las Ciencias del
Comportamiento y ex Vicerrectora de Política Docente y Científica de la
Universidad de Barcelona

PARTE I

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO: CONTEXTO INSTITUCIONAL, IDENTIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL

1

Descripción del contexto universitario actual y sus cambios

Juan Antonio Vera Casares

Gracia González Gyón

La Universidad ha sido garante durante siglos de las funciones tradicionales asociadas al progreso, a la construcción del conocimiento y a la transmisión del saber, haciendo suyos conceptos como investigación, innovación, enseñanza, formación, educación permanente, etc. De igual forma, la enseñanza superior se ha configurado desde los tiempos de la Edad Media como uno de los motores del desarrollo económico de la sociedad y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Sin embargo, desde hace algunos años se encuentra en franca crisis. Las causas de esta situación son múltiples; entre ellas podríamos destacar, de acuerdo con López (2005): el desempleo de sus egresados, la masificación de las aulas, la pérdida del monopolio absoluto que detentaba la enseñanza superior, el desequilibrio entre categorías de titulados disponibles, la sensación de que no está adaptándose a la realidad social de principios de milenio, la endogamia existente en su seno en muchas ocasiones, las críticas a la didáctica que suele emplear, las deudas que actualmente arrastran a causa del extremo ajuste presupuestario que han sufrido en los últimos años, etc.

La realidad es que, como señala Goldsmichdt (1990) en sus doce paradojas de la enseñanza universitaria, a pesar de los problemas sociales, económicos, técnicos y científicos, y de la rapidez de los avances sociales y técnicos, las

estructuras de la enseñanza y la organización de las titulaciones y disciplinas en las universidades han quedado claramente anquilosadas y no responden a las necesidades y exigencias de la sociedad actual.

Todas estas circunstancias han hecho que la Universidad se encuentre en la incómoda encrucijada de la desconfianza que inspira en el seno de la sociedad. No obstante, de la propia Universidad depende que esa imagen tan negativa se pueda cambiar por otra mucho más positiva en la que se tienda hacia otro tipo de estructuras, metodologías, proyectos, etc., que recuperen la confianza en la institución.

En la actualidad, la enseñanza universitaria posee unas características que la definen como el proceso educativo de Enseñanza Superior que tiene lugar en una institución que actúa en la búsqueda, adquisición y construcción del saber científico, así como un constante proceso intelectual crítico de profesores universitarios.

La Universidad en nuestro país es poseedora de una larga tradición, contando con instituciones centenarias y de prestigio. Con el paso del tiempo esta institución, como señala De Juan (1995), se ha visto especialmente influenciada por el modelo francés, aunque se van introduciendo algunas características de las universidades anglosajonas. Según este mismo autor, algunos de los rasgos actuales de la universidad española, generalizables a otros contextos nacionales de educación superior, ponen de manifiesto tales influencias francesas y anglosajonas en los siguientes extremos:

- Los roles educativos están muy definidos. Tradicionalmente, en la Universidad, como en tantas otras instituciones educativas, el profesor es el que sabe y el alumno el que debe asimilar ese saber. Las expectativas creadas en torno al alumnado se basan en la capacidad que tenga este de reproducir lo más fielmente posible los conocimientos transmitidos por el docente.

- Los saberes son estructurados, sistematizados y transmitidos organizadamente por el profesorado, plasmado en un plan de estudios y en programas de asignaturas.
- El método didáctico casi exclusivo en la Universidad es la lección magistral. Con ella se pretende transmitir el saber ordenado de los puntos de la asignatura considerados como fundamentales. De manera que, a pesar de los grandes progresos de la pedagogía universitaria en los últimos años, los métodos de enseñanza se han quedado estancados en el empirismo y poseen como rasgos más destacados su pobre capacidad estimulante y su escasa eficacia.
- Puesto que uno de los aspectos más valorados es la capacidad de reproducir los contenidos transmitidos por el profesor, los controles destinados a la comprobación de la capacidad reproductora del alumnado son frecuentes, reduciendo de esta forma el aprendizaje en el ámbito universitario a una cuestión repetitiva con muy poco margen para la discusión, la reflexión y el cuestionamiento crítico.
- El profesorado tiene un marcado carácter endogámico y funcionarial. A esta cuestión se ha de añadir otro problema importante a nivel de calidad docente en el ámbito universitario: siempre se premia en mayor medida la labor investigadora que la docente, siendo además los méritos investigadores la cuestión prioritaria que se contempla a la hora de realizar una selección del profesorado en la Universidad.

Así, la Universidad se encuentra en una encrucijada de difícil solución: por un lado, se trata de una institución que ha llegado al umbral de la sociedad del conocimiento con un gran prestigio, fruto de una labor de siglos; y, por otro, sus propias estructuras y metodologías de trabajo se encuentran desfasadas dado que bastantes de ellas provienen de la Edad Media y no responden a los retos de la sociedad actual conducentes a una mejor construcción y transmisión del conocimiento.

Las nuevas teorías educativas defendidas por la Unesco (2002, 2003/4, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012), el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi, presidida por Jacques Delors (Delors, 1996), etc., consideran que la formación universitaria debería preparar para el cambio en las cuatro dimensiones básicas del ser humano (conocimientos, sentimientos y actitudes, habilidades y voluntad o empeño en la realización de las tareas).

Coombs (1985) es más explícito cuando señala las siguientes capacidades como las necesarias para adaptarse a la sociedad del conocimiento a la que tendemos:

- Aprender a aprender y a desarrollar una curiosidad insaciable.
- Aprender a prever y a hacer frente a problemas nuevos, a analizarlos de un modelo sistemático y a idear particulares soluciones alternativas.
- Aprender a extraer hechos pertinentes de fuentes diversas.
- Aprender las relaciones funcionales entre lo que se aprende en el centro educativo y el mundo real que existe fuera de ella.

Por otra parte, la legislación española (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), concreta en cuatro grandes objetivos los compromisos que las Universidades deben asumir:

- 1.Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura.
- 2.Preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- 3.Apoyo científico y técnico para el desarrollo cultural, social y

económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.

4. Extensión de la cultura universitaria.

A continuación analizaremos brevemente algunos aspectos innovadores de la Educación Superior derivados del contexto europeo, así como las últimas aportaciones de la Unesco sobre el tema.

1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior

Una nueva configuración de la enseñanza superior, a través del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), comenzó a ver la luz con la Declaración de La Sorbona (1998) y, especialmente, con la de Bolonia (1999). Con él se pretende, básicamente, lograr un acercamiento de los sistemas de educación superior de los Estados europeos, que facilite su compatibilidad y comparabilidad e incremente su competitividad, con el fin de promocionar la movilidad de los ciudadanos, la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general de la zona que conforma este espacio, convirtiéndolo, en un futuro no muy lejano, en un polo de atracción, aún mayor de lo que ya es, para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

En este sentido, a través del EEES se pretende el establecimiento de una Europa del Conocimiento para favorecer el crecimiento y la cohesión social mediante la educación y la formación de ciudadanos, desarrollando un sistema educativo de calidad y buscando ser un referente de primera línea para otros países, con un incremento de la competitividad internacional.

La adaptación de nuestro sistema universitario a las directrices marcadas por el EEES ha obligado al Estado, a las Comunidades Autónomas y a las Universidades a llevar a cabo una serie de reformas radicales a las que no están ájenos los profesores.

Los cambios en el ámbito de la docencia son evidentes, giran alrededor de los siguientes propósitos básicos (Zabalza, 2004):

- La docencia estará centrada en el alumno, preparándolo, sobre todo, para el aprendizaje autónomo.
- El papel del profesor cambia completamente ya que, de estar centrado en la mera transmisión de contenidos, pasa a ser el gestor del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Una más clara definición de objetivos, ya que la organización de la formación estará orientada a la consecución de competencias.
- Cambios en la organización de los aprendizajes en una perspectiva curricular que refuerce la continuidad, la modularidad y el trabajo coordinado.
- Una nueva definición del papel formativo de la Universidad, dentro del marco de la formación a lo largo de la vida.
- Nuevo papel de los materiales didácticos, entendidos ahora como recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo. Recursos actualizados y que incorporen las nuevas potencialidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Una mayor importancia del manejo de herramientas de aprendizaje frente a la mera acumulación de conocimientos.

Todos estos conceptos imponen la evolución de nuevos enfoques docentes y exigirán una participación más activa del estudiante. En este sentido, la implantación del sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS) implica un cambio sustancial de mentalidad, puesto que otorga un mayor protagonismo al estudiante, al aprendizaje frente a la enseñanza por parte del

profesor.

En el sistema de transferencia de créditos europeos o ECTS, los créditos representan el volumen de trabajo que ha de realizar el estudiante para superar una determinada materia. De este modo, cada crédito equivale a 25-30 horas de trabajo personal, teniendo en cuenta que dentro de la carga total de trabajo del alumno se incluyen: clases presenciales, trabajos, prácticas, seminarios, debates, tutorías, estudio y trabajo personal del estudiante, preparación y realización de exámenes.

De esta forma, se exigirá al docente una tutorización y atención personalizada, una adecuada coordinación ente actividad presencial y no presencial y una participación más activa de los estudiantes en cuestiones tales como la búsqueda y selección de la información, preparación para desarrollar trabajos prácticos, resolución de problemas, presentación de proyectos, etc. En definitiva, una nueva orientación de la educación universitaria más acorde con las necesidades formativas para el desarrollo de las capacidades necesarias, que garanticen el éxito de la institución en la sociedad actual (Herrera, 2013).

1.2. Conclusiones de la II Conferencia Mundial de Educación Superior (Unesco, 2009)

Desde un marco analítico mucho más amplio del contexto universitario actual destacan las aportaciones de la II Conferencia Mundial de Educación Superior desarrollada en París en 2009 y organizada por la Unesco. Este encuentro, clausurado por Koichiró Matsuura, Director General de la Unesco el 8 de julio de 2009, recoge los resultados y la declaración de la anterior Conferencia Mundial, celebrada en 1998 (Unesco, 1998) y los resultados y recomendaciones de las seis conferencias regionales sobre Educación Superior de la Unesco celebradas en Cartagena de Indias (2008), Macao (2008), Dakar (2008), Nueva Delhi (2009), Bucarest (2008) y El Cairo

(2009). Dicha conferencia ha tratado las nuevas dinámicas en Educación Superior e Investigación por el cambio social y el desarrollo.

En el comunicado final, adoptado por consenso por todos los relatores y participantes, se pone de manifiesto que la Educación Superior es un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de educación, investigación, innovación y creatividad. Los gobiernos deben apoyar económicamente la Educación Superior, ya que, como se destaca en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948),

... la Educación superior debe ser igualitaria y accesible para todos...
(artículo 26, párrafo 1).

La actual crisis económica puede agrandar la brecha en el acceso y la equidad entre los países desarrollados y aquellos en vías de desarrollo, así como las diferencias dentro de los países, y presenta desafíos en aquellos en los que el acceso a la Educación Superior ya es restringido.

Nunca en la historia ha sido más importante invertir en la Educación Superior, porque es la fuerza mayor para construir una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa y para avanzar en la innovación, investigación y creatividad. La década pasada evidencia que la Educación Superior y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, al desarrollo sostenible y al progreso hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000) y hacia la Educación para Todos (Unesco, 2000). La agenda de la Educación global debe reflejar estas realidades.

En la Conferencia participaron más de mil personas de 120 países distintos, con la representación gubernamental de 60 de ellos. El Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo fue invitado al evento.

La II Conferencia Mundial de Educación Superior (Unesco, 2009), en

adelante CMES, llegó a las siguientes conclusiones en cada uno de sus ejes temáticos, esto es:

- La responsabilidad social de la Educación Superior.
- Acceso, equidad y calidad.
- Internacionalización, regionalización y globalización.
- Aprendizaje, investigación e innovación.
- La Educación Superior en África.

A) La responsabilidad social de la Educación Superior

- 1.La Educación Superior es un bien público y, como tal, es responsabilidad de todos, especialmente de los gobiernos.
- 2.En un mundo de cambios globales, la Educación Superior debe liderar la generación de un conocimiento multidisciplinar desde las perspectivas social, económica, cultural y científica. Esta generación de conocimiento debe dar respuesta a desafíos globales como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.
- 3.Las instituciones de Educación Superior, a través de sus funciones principales (investigación, formación y servicios a la comunidad) y en un entorno de autonomía institucional y libertad académica, deben promover el pensamiento crítico y la acción ciudadana encaminados a alcanzar el desarrollo sostenible, la paz, el bienestar y el desarrollo y el respeto de los derechos humanos, entre los que se incluye la igualdad de género.
- 4.La Educación Superior no solo tiene que proporcionar unas buenas

capacidades para desenvolverse, sino también contribuir en la educación de ciudadanos éticos y comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

5. Se debe potenciar la información y la transparencia tanto en la misión como en la actividad de las instituciones de Educación Superior.

6. La autonomía universitaria es un requisito imprescindible para llevar a cabo la misión de cada institución a través de la calidad, la relevancia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social.

B) Acceso, equidad y calidad

1. Se han hecho grandes esfuerzos para mejorar el acceso a la educación superior desde la 1 Conferencia Mundial de 1998. Ahora, el esfuerzo debe enfocarse también en garantizar el éxito de los alumnos y evitar el abandono de los estudios.

2. La mayoría de los estados miembros de la Unesco han priorizado el acceso a la Educación Superior, sin embargo todavía hay grandes desigualdades entre grupos de población. Los gobiernos e instituciones deben fomentar el acceso de las mujeres a la Educación Superior, así como su participación en todos los niveles educativos, garantizando a su vez el éxito a lo largo de sus estudios.

3. La Educación Superior debe perseguir los objetivos de equidad, relevancia y calidad simultáneamente. La equidad implica también una participación exitosa y completa de los estudiantes en las instituciones de Educación Superior, así como asegurar el bienestar de los estudiantes. Se hace necesaria, por tanto, una financiación y una educación adecuadas para los estudiantes procedentes de comunidades marginales.

4. La sociedad del conocimiento necesita de una gran diversidad en los sistemas de Educación Superior, tanto en el número de instituciones como en la diversidad de sus alumnos, tanto en instituciones públicas como privadas.
5. Todo el sector de la Educación Superior debe garantizar mecanismos de calidad y regulación, que promueven el acceso y crean las condiciones necesarias para garantizar el éxito.
6. Para conseguir el objetivo de Educación para todos (EPT o EFA), se requiere de un incremento de profesores en todo el mundo. La Educación Superior debe potenciar la formación de los profesores, tanto en su formación inicial como continua, con unos currículos que les proporcionen los conocimientos y habilidades necesarios para el siglo xxi; esto implicará adoptar nuevos enfoques, como la educación abierta y a distancia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
7. A este objetivo también contribuirá una buena preparación para los responsables de la planificación de la educación y una investigación que sirva para mejorar los actuales enfoques pedagógicos.
8. Los enfoques de la educación abierta y a distancia, así como el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), suponen nuevas oportunidades para ampliar el acceso a una educación de calidad, especialmente cuando el software educativo es compartido por varios países e instituciones.
9. La aplicación de las TIC a la educación tiene un gran potencial para mejorar el acceso, la calidad y garantizar el éxito. Gobiernos e instituciones deben garantizar la introducción de las TIC en la Educación Superior, trabajando juntos, compartiendo experiencias y políticas, así como fortaleciendo las infraestructuras, especialmente la

banda ancha.

10. Las instituciones de Educación Superior deben invertir en la formación de su personal para conseguir la evolución necesaria de los sistemas de aprendizaje y enseñanza.
11. Es vital para todas nuestras sociedades dotar de un mayor impulso a las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, así como en las ciencias sociales y humanas.
12. Los resultados de la investigación científica deben ser más accesibles gracias las TIC y a los recursos educativos abiertos (OER).
13. La formación superior debe responder y anticipar las necesidades de la sociedad; esto incluye la promoción del desarrollo y el uso de las nuevas tecnologías, así como asegurar una formación técnica y vocacional, educación para el emprendimiento y programas de formación permanente.
14. Garantizar la calidad es imprescindible para las instituciones de Educación Superior, y debe implicar a otros agentes. Asegurar la calidad requiere por una parte establecer sistemas de calidad y modelos de evaluación, y por otra, promover la cultura de la calidad entre las instituciones.
15. La calidad debe motivar la innovación y la diversidad; para conseguirlo es importante reconocer, atraer y conservar al conservar personal docente e investigador cualificado, motivado y con talento.
16. Las políticas e inversiones deben atender a una gran diversidad de educación superior/postsecundaria e investigación: universidades, nuevos enfoques de enseñanza aprendizaje, y deben responder a las necesidades cambiantes de un alumnado nuevo y diferente.

17. La sociedad del conocimiento requiere de una creciente diferenciación de los papeles entre las instituciones y sistemas de Educación Superior: redes de excelencia investigadora, innovación en enseñanza y aprendizaje, y nuevos enfoques para los servicios a la comunidad.

C) Internacionalización, regionalización y globalización

1. Las instituciones de Educación Superior del mundo tienen la responsabilidad social de ayudar a disminuir la brecha del desarrollo incrementando la transferencia de conocimientos, especialmente hacia los países en desarrollo, y trabajando para encontrar soluciones comunes para fomentar la circulación de cerebros, evitando el impacto de su fuga.
2. Las redes internacionales de universidades son una parte de esta solución, y ayudan a mejorar la comprensión mutua y la cultura de la paz.
3. Es necesario asegurar la equidad en el acceso y el éxito, promover la calidad y el respeto a la diversidad cultural, así como la soberanía nacional.
4. La globalización ha hecho evidente la necesidad de sistemas de acreditación y calidad nacionales y promover su trabajo en red.
5. Las iniciativas transfronterizas de Educación Superior pueden ofrecer educación de calidad, promover valores académicos, y de relevancia, además de respetar los principios básicos del diálogo y la cooperación, reconocimiento mutuo y respeto por los derechos humanos, la diversidad y la soberanía nacional.
6. Con las iniciativas transfronterizas crece también la amenaza de la proliferación de expendedores de formación superior de baja calidad,

amenaza que debe ser combatida nacional e internacionalmente.

7. La cooperación internacional en la Educación Superior debe estar basada en la solidaridad, el respeto mutuo y en la promoción de los valores humanísticos y el diálogo intercultural. Como tal, debe ser potenciada a pesar de la crisis económica.
8. Son necesarias las acciones concertadas a nivel nacional, regional e internacional para asegurar la calidad y la sostenibilidad en los Sistemas de Educación Superior en todo el mundo, en particular en el África Subsahariana, pequeñas islas estado y otros países menos desarrollados. Esto debe incluir la cooperación Sur-Sur, Norte-Sur-Sur.
9. Las redes para la investigación y el intercambio de estudiantes y profesores promueven la cooperación internacional. El apoyo a una movilidad equilibrada y mayor debe estar integrado en los mecanismos que garantizan la genuina colaboración multinacional y multicultural.
10. Dichas redes deben cultivar, además, el desarrollo de las capacidades y de conocimiento nacional en todos los países implicados, ya que asegura unas fuentes más diversificadas de investigación inter pares de calidad, así como la producción de conocimiento a escalas regional y global.
11. Es deseable una mayor cooperación regional en áreas como el reconocimiento de titulaciones, la calidad, el buen gobierno, la investigación y la innovación.

D) Aprendizaje, Investigación e Innovación

1. Dada la necesidad de una creciente financiación para la investigación y el desarrollo en muchos países, las instituciones deben buscar nuevas formas de cofinanciación para estas, a través de partenariados o redes

con otros agentes, incluyendo PYMES.

2. Es necesario mantener un equilibrio saludable entre la investigación básica y la aplicada. Los sistemas de investigación deben estar organizados de forma más flexible con el fin de promover la ciencia y la interdisciplinariedad al servicio de la sociedad.
3. El profesorado debe tener oportunidades de investigación y becas, que garanticen la calidad y la integridad del conocimiento. La libertad académica es un valor fundamental que debe ser protegido en un contexto global volátil.
4. Las instituciones de Educación Superior deben buscar áreas de investigación y enseñanza enfocadas al bienestar de la población, así como establecer unos cimientos sólidos para una ciencia y tecnología localmente relevantes.
5. Los sistemas de conocimiento indígena pueden aumentar nuestra comprensión de los desafíos emergentes; la Educación Superior debe crear partenariados con comunidades y sociedad civil que permitan compartir y transmitir un conocimiento apropiado.
6. Se promoverá la exploración y el uso de recursos de librerías electrónicas y herramientas que soporten la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, para facilitar los partenariados con socios de escasos recursos.

E) La Educación Superior en África

La CMES 2009 presta una especial atención en los desafíos y oportunidades de la revitalización de la Educación Superior en África, como herramienta imprescindible para el desarrollo del continente. Se hace hincapié en los desafíos emergentes en cuestiones de género, desigualdad

racial, libertad académica, fuga de cerebros y la falta de preparación de los graduados para el mercado laboral.

Se subraya también la urgencia de adoptar nuevas dinámicas para la Educación Superior africana, orientadas hacia una transformación efectiva que dé respuesta a las realidades sociales, políticas y económicas de los países africanos, encaminadas a fin de cuentas a luchar contra el subdesarrollo y la pobreza en África.

1. La evolución de la calidad en la Educación Superior y la investigación africanas deben ser estimuladas a través de la colaboración institucional, nacional, regional e internacional. Se hace necesaria una orientación estratégica dirigida al fortalecimiento de dicha colaboración. Los países africanos con sistemas de Educación Superior bien desarrollados deben compartir con aquellos que tengan sistemas menos desarrollados. La Educación Superior africana es un instrumento para la integración regional.
2. El desarrollo de la Educación Superior en África requiere también de un mecanismo que garantice la calidad a nivel regional. Es urgente el desarrollo de la Asociación Africana de Universidades (AAU), con el apoyo de la Unesco para estimular sistemas de garantía de la calidad nacionales, subregionales y regionales. Del mismo modo, la movilidad de estudiantes y profesorado en la región africana será potenciada a través de la implementación de la Convención de Arusha (Unesco, 1981) para el mutuo reconocimiento de diplomas, certificados y grados. Para la integración africana debe ser fomentada la necesidad de la Universidad Panafricana.
3. Acceso: África necesita instituciones diferenciadas, que van desde universidades de investigación a institutos politécnicos y técnicos, así como programas diversificados dentro de cada institución que estén adaptados a diferentes tipos de estudiantes y a las necesidades de los

países. La demanda creciente de Educación Superior no será satisfecha solo con los métodos de enseñanza tradicionales; se hacen necesarios otros enfoques, como el de la enseñanza abierta, a distancia y en línea, especialmente en dominios como la formación continua de adultos o la formación del profesorado.

4. **Pertinencia de los programas:** es necesario potenciar la formación y la investigación en áreas capitales para el desarrollo y la diversificación de las economías africanas, tales como la agricultura, la extracción de recursos naturales, del medioambiente, de sistemas de saber autóctonos y energía. Se deben asegurar espacios dentro de las instituciones de Educación Superior de forma que el conocimiento generado contribuya a la competitividad de las economías africanas.
5. **Financiación:** la educación es un bien público, pero hay que considerar la financiación privada. Si hay que hacer todo lo posible para ampliar la financiación pública de la Educación Superior, no es menos importante reconocer que los fondos públicos son limitados y es posible que no puedan soportar la evolución rápida del sector; conviene, por tanto, buscar otras fórmulas y recursos de financiación.
6. **Los estudiantes deben tener voz para decidir sobre el gobierno de la enseñanza superior.**
7. **Los participantes se congratularon por los compromisos adquiridos con el continente por muchos y nuevos socios, como la República de Corea, China y la India. Han dado la bienvenida a las proposiciones concretas del Banco Africano de Desarrollo, de la Unión Africana y de asociación universitarias, tales como la Asociación de Universidades Africanas (AUA), la Agencia Universitaria de Francofonía (AUF) y la Asociación de Universidades de Commonwealth (ACU) sobre la cuestión del gobierno y los modelos de la Educación Superior.**

Por lo descrito hasta el momento, la Unesco (2009) resalta que los Estados miembros, en colaboración con todas las partes implicadas, deben elaborar políticas y estrategias en los niveles de sistema e institucional con la finalidad de:

- Asegurar el mantenimiento y, si es posible, aumentar las inversiones en Educación Superior para garantizar la calidad y la equidad en la enseñanza en todas las circunstancias, y potenciar la diversificación tanto en la enseñanza como en los medios de financiación.
- Asegurar las inversiones suficientes para la Educación Superior, así como para la investigación, y conseguir que estén a la altura de las expectativas y necesidades crecientes de la sociedad.
- Reforzar los mecanismos y sistemas apropiados para asegurar la calidad y los contextos reglamentarios con la participación de todos los agentes implicados.
- Desarrollar la formación de los profesores tanto antes como durante el empleo, con programas que les formen de cara a preparar a los estudiantes para asumir sus responsabilidades como ciudadanos.
- Garantizar el acceso de las mujeres a la Educación Superior, así como su participación y su éxito.
- Garantizar un acceso igualitario a los grupos menos representados, como los obreros, las clases más desfavorecidas, las personas discapacitadas, las minorías y las personas con capacidades diferentes, los inmigrantes, los refugiados y otros grupos vulnerables.
- Desarrollar mecanismos para remediar la fuga de cerebros, aunque se debe seguir potenciando la movilidad de los estudiantes y profesores.
- Potenciar una cooperación regional en materia de Educación Superior

favorable a la constitución y a reforzar zonas regionales de investigación y Educación Superior.

- Darle a los países menos avanzados y a los Estados pequeños insulares en desarrollo la posibilidad de disfrutar de las posibilidades que ofrece la mundialización y potenciar la colaboración entre ellos.
- Perseguir los objetivos de calidad, equidad y éxito, facilitando un acceso más flexible a aquellos que tengan una formación anterior o experiencia en el mundo laboral.
- Aumentar la actividad de la carrera universitaria asegurando el respeto a los derechos del personal docente y una condiciones de trabajo adecuadas, conforme a la recomendación de la Unesco de 1997, relativa al estatus del personal docente de la Educación Superior.
- Asegurar la participación activa de los estudiantes en la vida universitaria, garantizando la libertad de expresión y el derecho a la organización, y ofrecer servicios apropiados a los estudiantes.
- Luchar contra las fábricas de diplomas con una ofensiva pluridisciplinar nacional e internacional.
- Elaborar sistemas de investigación más flexibles y organizados que potencien la excelencia científica, la interdisciplinariedad y el servicio a la sociedad.
- Potenciar una integración mayor de las TIC y promover el aprendizaje a distancia en línea para hacer frente a la demanda creciente de Educación Superior.

Por último, en el contexto de un desarrollo claro de la educación primaria, la Unesco debe reafirmar la prioridad de la Educación Superior en sus programas y presupuestos futuros. Siendo un hecho esta prioridad, la Unesco

en sus cinco grandes funciones como laboratorio de ideas, catalizador de la cooperación internacional, organismo normativo, organismo potenciador de las capacidades y centro de intercambio de información, deberá velar en particular por:

- Ayudar a formular estrategias durables y a largo plazo de Educación Superior e investigación conforme a los objetivos de desarrollo recogidos en el plan internacional y a las necesidades nacionales y regionales.
- Proponer una estructura de diálogo y de puesta en común de los datos de la experiencia e informaciones sobre Educación Superior e investigación y ayudar a reforzar las capacidades en materia de formulación de políticas relativas a la Educación Superior e investigación.
- Ayudar a los gobiernos e instituciones a regular los problemas internacionales que plantean la Educación Superior, a saber:
 - Continuar aplicando sus instrumentos normativos, en particular la nueva generación de conferencias regionales sobre el reconocimiento de títulos y la recomendación de 1997 relativa al estatus del personal docente Educación Superior.
 - Continuar con las actividades de refuerzo de las capacidades, en vista de asegurar la calidad en la Educación Superior en los países en desarrollo.
 - Potenciar la circulación de los conocimientos a través de las redes Unitwin y de las cátedras Unesco, y en colaboración con otras instituciones para reforzar las capacidades con vista a realizar los objetivos adoptados en el plan internacional como la EPT y los ODM.

- Potenciar la movilidad y los intercambios internacionales de estudiantes y profesores elaborando estrategias para mitigar el impacto negativo de la fuga de cerebros.
- Reforzar la participación de los estudiantes en los foros Unesco y favorecer el diálogo de estudiantes a escala mundial.
- Asegurar el seguimiento de la CMES sobre Educación Superior, inventariando los grandes problemas y prioridades que requieren de la acción inmediata, siguiendo las tendencias y reformas y potenciando la integración y la cooperación académica regionales, así como apoyando la creación y el desarrollo de centros regionales de Educación Superior e investigación y reforzando las unidades regionales de la Unesco en coordinación con las redes existentes.
- Reforzar el equipo especial Unesco-ADEA para la Educación Superior en África, que reúne a los principales aliados y donantes de cara a asegurar un seguimiento eficaz de la CMES para ir más allá de las palabras y recomendaciones.

1.3. Conclusiones

La Universidad, que durante siglos ha sido garante de la construcción del conocimiento, la transmisión del saber y el progreso, ha quedado anquilosada en el tiempo y no responde a las necesidades y exigencias de la sociedad actual (Brovetto, 1998).

El actual enfoque de la Universidad debe orientarse al cambio en las dimensiones básicas del ser humano, tal y como quedó reflejado por el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI.

En esta línea, la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior

a partir de la Declaración de Bolonia puede favorecer el nuevo rol que se le exige a la enseñanza superior, actualizando las concepciones sobre metodologías de aprendizaje (centrado en el alumno) y el rol del profesor (gestor del proceso de aprendizaje), así como una mayor importancia al manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Herrera, 2010; Herrera y Cabo, 2008; Zabalza, 2004).

La Educación Superior debe considerarse actualmente como un bien público, que precisa del apoyo de los gobiernos, para ser igualitaria y accesible para todos. En un mundo en continuo cambio, la Universidad debe liderar la generación de un conocimiento multidisciplinar que responda a los desafíos del planeta desde una ética global.

La Educación Superior precisa de una gran diversidad de sistemas, tanto en número de instituciones como en sus características, para garantizar el éxito de su misión. Precisamente, desde hace algunas décadas, se ha iniciado un movimiento de revisión sobre la misión de la universidad en la sociedad del conocimiento, incorporando a sus funciones tradicionales de Enseñanza Superior y de Investigación una tercera denominada "tercera misión" que comprende tres ejes vertebradores: emprendimiento, innovación y compromiso social. Esta nueva misión se plantea como un tema de vital importancia en la UE, dados los objetivos planteados para la Universidad Europea en el horizonte 2020 de una Europa del Conocimiento (Bueno, 2007).

En España, la EU2015 es una iniciativa del Gobierno dirigida a la modernización de las universidades españolas mediante la coordinación de los correspondientes sistemas universitarios autonómicos y el desarrollo de un moderno sistema universitario español. Esta iniciativa determina la responsabilidad académica colectiva para promover las mejoras necesarias que faciliten su eficiencia y eficacia sociales e incrementen su contribución socioeconómica, manteniendo los principios básicos de su Charta Magna

Universitatum (1988) de autonomía universitaria, libertad académica, rendición de cuentas a la sociedad y espíritu crítico, como así consta en la Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (MECD, 2013).

2

Las competencias del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Alicia Benarroch Benarroch

M .^aÁngeles López Vallejo

Las universidades se encuentran inmersas en profundos e imparables procesos de cambio, propiciados, entre otros motivos, por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y hacia un Espacio Europeo de Investigación (EEI). Esta realidad conlleva, entre otros muchos aspectos, cambios profundos e imparables en las funciones universitarias (Benarroch y López, 2009):

- Cambios estructurales (grados y posgrados, ECTS, transparencia a través de la calidad, suplemento europeo al título...).
- Cambios en el paradigma didáctico (de la atención centralizada en la enseñanza y en el profesor se pasa a que el foco de atención sea ahora el aprendizaje y el alumno).
- Cambios sustantivos en la función docente (dirigida a formar a nuevos trabajadores, relacionados con los dos apartados anteriores, como por ejemplo: revisión de los objetivos de aprendizaje en términos de

competencias, revisión de los conocimientos de cada título, cambio de la concepción docente y de culturas profesionales arraigadas, revisión de las metodologías utilizadas, nuevos modelos de evaluación...).

- Cambios sustantivos en la función investigadora (fomento de la investigación competitiva, creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez por miembros de diferentes universidades, estados, etc., nuevas responsabilidades sociales en las investigaciones...).
- Cambios en la función como agente de transformación social (generación de opinión y compromiso con el progreso social, ejemplo para el entorno...).

Todas estas transformaciones implican la necesidad de "reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y de la gestión" (Tomás, 2001, p. 7). En esta metamorfosis de la universidad, conviene destacar el nuevo rol que ha de desempeñar el profesorado universitario, que en palabras de Valcárcel (2003, p. 16) se convierte en el verdadero "cuello de botella" para alcanzar plenamente los objetivos de la Convergencia Europea.

Son numerosas las evidencias que demuestran que los cambios educativos solamente pueden llevarse a las aulas si cuentan con el apoyo del colectivo encargado de hacerlos realidad. La educación superior no es una excepción, lo que sitúa la implicación del profesorado universitario en una condición necesaria, aunque no suficiente, para lograr un verdadero cambio de la universidad española.

2.1. Las funciones del profesorado universitario en el contexto español

En este apartado se indaga en las funciones del profesorado universitario establecidas en varias fuentes asociadas al EEES y al EEI; a saber, la propia Ley Orgánica de Universidades (Jefatura del Estado, 2001, 2005, 2007a), el

borrador más reciente del Estatuto del PDI de las Universidades (MEC, 2008) y la Estrategia Universidad 2015 (MEC, 2010).

La Ley Orgánica de Universidades establece explícitamente que la docencia y la investigación son funciones ineludibles del profesorado universitario:

La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades (Art. 33.2).

La investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador de las Universidades, de acuerdo con los fines generales de la Universidad, y dentro de los límites establecidos por el ordenamiento jurídico (Art. 40.1).

Tanto es así, que la Ley establece que ambas actividades, docencia e investigación, serán criterios relevantes para determinar la eficiencia del docente en el desarrollo de su actividad profesional:

La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional (Art. 33.3).

La actividad y dedicación investigadora y la contribución al desarrollo científico, tecnológico o artístico del personal docente e investigador de las universidades será criterio relevante, atendiendo su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional (Art. 40.3).

En contraste con la docencia y la investigación, la tercera función que

suele adjudicarse al profesorado universitario, la gestión, no se contempla en términos equivalentes en la Ley, por lo que, como indica Mas (2009), de ello se desprende que esta no es una función ineludible, sino más bien una opción voluntaria que el profesor puede adoptar como resultado del compromiso personal con la institución donde trabaja. Sin embargo, esta interpretación es refutada por los criterios de evaluación establecidos en los procedimientos de acreditación nacional del profesorado universitario, según los cuales se requiere haber desempeñado funciones de investigación, docencia, formación y gestión, en proporciones respectivas del 50%, 40%, 5% y 5% para Titulares de Universidad y del 55%, 35%, 0% y 10% para Catedráticos de Universidad, para los que se supone que ya no se requiere formación.

Más evidente aún es la indefinición de otras funciones, como la innovación y la transferencia del conocimiento, que, como la gestión, podrían ser opciones del profesor, siempre que las necesidades de la universidad queden cubiertas.

Explícitamente, la llamada LOMLOU (Jefatura del Estado, 2007a, Art. 69.2) señala que:

El Gobierno podrá establecer retribuciones adicionales a las anteriores ligadas a méritos individuales por el ejercicio de las siguientes funciones: actividad y dedicación docente, formación docente, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimiento y gestión.

y con este texto se sustituye al antiguo de la LOU (Jefatura del Estado, 2001):

El Gobierno podrá establecer retribuciones adicionales a las anteriores y ligadas a méritos individuales docentes, investigadores y de gestión.

De todo ello, se infiere que se multiplican las funciones del profesor

universitario, y que, en estos momentos, hay una dispersión normativa y una indefinición absoluta, fundamentada en la siguiente legislación:

- Sigue vigente la regulación del régimen del profesorado universitario según el Real Decreto 898/1985 sobre régimen del profesorado universitario (MEC, 1985) dictado en desarrollo de la ya no vigente Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria (Jefatura del Estado, 1983).

Estambién de aplicación lo establecido en la legislación general de funcionarios, en la LOU, en las normas de las CCAA y en los Estatutos de las Universidades.

- Real Decreto 1312/2007, por el que se establece la acreditación nacional del profesorado (MEC, 2007a).
- Real Decreto 1313/2007, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso del profesorado acreditado (MEC, 2007b).
- Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (MEC, 2007c).
- Ley 7/2007 del Estatuto Básico del Empleado Público (Jefatura del Estado, 2007b), modificada por el Real Decreto-ley 20/2012 de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad (Jefatura del Estado, 2012).

Es tal la complejidad de las actividades y funciones que debe realizar actualmente un profesor universitario, que estamos a la espera aún del Estatuto para el Personal Docente e Investigador (PDI) encomendado al Gobierno en la LOMLOU (Jefatura del Estado, 2007a), que sustituya al ya obsoleto desarrollado en el Real Decreto 898/1895. En los momentos en que escribimos estas líneas, sigue teniendo actualidad el comentario de Andradás y González (2012, p. 215):

Tras muchos años de debate, de sucesivos textos propuestos y negociaciones con los diversos agentes sociales, el estatuto sigue sin aparecer y no tenemos idea de la actitud del nuevo equipo ministerial sobre el mismo.

Según el último borrador de dicho Estatuto del PDI de las Universidades (MEC, 2008), elaborado el 10 de noviembre de 2008 y del que aún no se tiene respuesta definitiva, las actividades del PDI universitario son: (a) docencia; (b) investigación; (e) innovación y transferencia del conocimiento; y (d) dirección y gestión.

En relación con cada una de estas funciones, en el citado borrador se recoge un listado de las actividades que el docente debe desarrollar (ver Apéndice), y únicamente su lectura provoca cierto desasosiego y sensación de incapacidad de cumplimiento. De hecho, se contempla la posibilidad de que el profesor universitario desarrolle sus funciones con opciones de intensificación, tal y como establece la LOMLOU. Concretamente, se ofrecen dos opciones de intensificación: (a) en actividades docentes o (b) en actividades de investigación e innovación y transferencia, y como tercera opción, que podría ser elegida temporalmente, se cita la de (e) dirección y gestión universitaria. Estas opciones o itinerarios de especialización, se pueden interpretar como la solución dada en el borrador al exceso de la carga de trabajo y la complejidad que podría suponer, para el docente universitario, la realización conjunta de todas las actividades.

Sin embargo, en la estrategia para mejorar la calidad de la Educación Superior, Estrategia Universidad 2015 (MEC, 2010), se consideran "misiones" de la Universidad: la docencia y formación, la investigación y la llamada "tercera misión" (siguiendo a Ortega y Gasset, por su ensayo Misión de la (In)iversidad), que incorpora la transferencia del conocimiento y la tecnología y la responsabilidad social universitaria. En consecuencia, la diversidad y la complejidad de las actividades y funciones que debe realizar

actualmente el profesor universitario se esgrimen en torno a la (a) docencia y formación (incorporando innovación); (b) investigación; (c) transferencia de conocimiento (incorporando responsabilidad social universitaria), (d) y gestión.

Resumiendo las funciones del profesorado universitario, según las últimas propuestas "oficialistas", se ha elaborado el cuadro 2.1.

Cuadro 2.1. Funciones del Profesor Universitario en el EEES

<i>LOMLOU (Jefatura del Estado, 2007a)</i>
a) Actividad y dedicación docente b) Formación docente c) Investigación d) Desarrollo tecnológico e) Transferencia de conocimiento f) Gestión
<i>Borrador del Estatuto del PDI (MEC, 2008)</i>
a) Docencia b) Investigación c) Innovación y transferencia del conocimiento d) Dirección y gestión
<i>Estrategia Universidad 2015 (MEC, 2010)</i>
a) Docencia y formación b) Investigación c) Transferencia del conocimiento y la tecnología y responsabilidad social universitaria d) Gestión.

2.2. Perfil profesional del docente universitario

Como se ha mostrado en el apartado anterior, en estos momentos existe una falta de definición de las funciones del docente universitario, lo que supone uno de los problemas sobresalientes a la hora de caracterizar sus competencias profesionales. De hecho, se puede afirmar que en los últimos años los intentos de identificar y definir las competencias del profesor

universitario se ha convertido en una actividad importante e íntimamente relacionada con la definición de su perfil profesional. Como Valcárcel (2003) establece, el perfil profesional se refiere al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de sus funciones y tareas de una determinada profesión. En la figura 2.1 se muestran las relaciones entre estos conceptos.

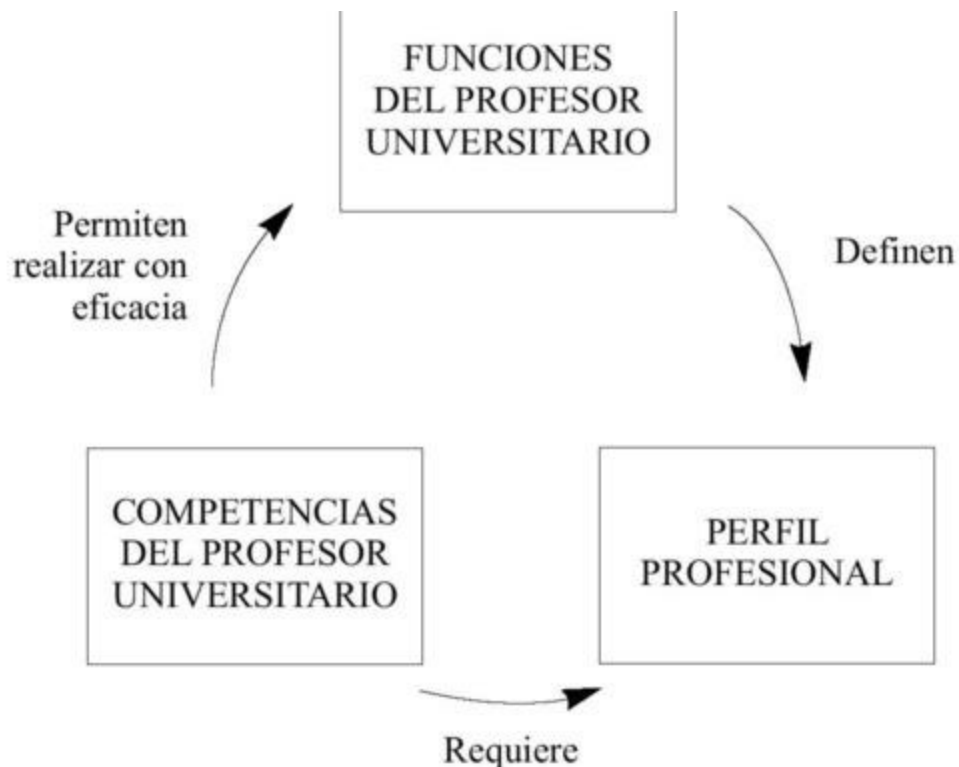


Figura 2.1. Relación entre funciones, perfil profesional y competencias del docente universitario.

No debe extrañar la falta de definición del perfil profesional del docente universitario. Los cambios experimentados por la universidad frente a la Convergencia Europea han sido tan rápidos y recientes que probablemente hoy la mayoría del profesorado universitario esté viviendo un verdadero "trastorno de personalidad múltiple". Clásicamente, el profesor universitario era un experto en su propia disciplina, manteniendo unas relaciones

internacionales fuertes con otros expertos a través de los mecanismos de la actividad investigadora (congresos, reuniones, revisiones de revistas del área, tribunales de tesis doctorales, etc.). La docencia era, en este contexto, una "carga" a la que se le dedicaba el mínimo esfuerzo necesario y, si era posible, se limitaba a la de tercer ciclo. Este perfil investigadoracadémico se ha visto impulsado y reforzado por las evaluaciones y reconocimientos externos del profesor universitario. Cabe aclarar que se está hablando del perfil propiciado por los propios sistemas de evaluación del docente universitario, en el que se primaba más la investigación que la docencia y la gestión, y no del perfil con el que se identifica el mismo docente, que según Caballero (2009), es más docente que investigador, y según Álvarez (2009), es de tipo multifunción.

Conviene destacar además que las funciones que aparentemente se mantienen del antiguo rol de profesor universitario, como son la docencia, la investigación y la gestión, han experimentado fuertes cambios tras el proceso de convergencia europea. Aunque no es propósito del presente capítulo detenerse en dichos cambios, de sobra conocidos, a continuación se recogen algunos elementos clave de la Estrategia Universidad 2015 (MEC, 2010):

La incorporación al espacio europeo de calidad de la educación superior requiere un cambio en el modelo formativo y en las formas o vías - metodologías - mediante las que se abordan los procesos de aprendizaje, docencia, acción tutorial y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. En este cambio de modelo formativo el profesorado, los departamentos y los centros desempeñan un papel principal, pero también los estudiantes. La cultura docente del profesorado y la cultura del estudiante como aprendiz deben cambiar, y deben hacerlo en aras de un modelo de docencia centrado en promover la actividad del estudiante, y de un modelo de aprendizaje que integre esfuerzo, aprendizaje de contenidos con valor estratégico, competencias para el ejercicio profesional y desarrollo de actitudes proactivas en relación al mundo del saber - aprender a aprender - y con

el de la iniciativa y la capacidad de emprender.

Se deben poner en práctica los principios sobre movilidad y carrera de los investigadores y de gestión de la propiedad intelectual y transferencia de conocimiento. De esta forma, las universidades contribuirán al desarrollo de la 5.a libertad y a la implantación real del Espacio Europeo de Investigación, que junto con el proceso de construcción del EEES y la nueva Estrategia Europea de Innovación, constituirán las bases de un Espacio Europeo de Conocimiento del que las universidades deben ser un pilar fundamental.

Para complejizar aún más el papel del docente universitario hay otro elemento que conviene tener presente por su novedad y por las dificultades que entraña especialmente para ciertos colectivos de profesores: la investigación centrada en la docencia (Mayor, 1996). Aun cuando para muchos sigue siendo una innovación más que una investigación, esta modalidad investigativa, que ha surgido a raíz de los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje propugnados por el EEES, tiene todas las características habitualmente asignadas a la investigación académica, de modo que el docente que la desempeña puede, a través de esta, verse inmerso en una tradición investigadora propia del campo educativo y desarrollar un perfil investigador "en la enseñanza de sus disciplinas", con unas particularidades propias y diferentes a las del perfil investigador "en su disciplina".

En la figura 2.2 se esquematiza el cambio del perfil profesional del profesor universitario. Como se ve en ella, otro condicionante influyente en el empeño del profesor universitario es el contexto de referencia, que no puede ser otro que el de la internacionalización, que implica ser capaz de impartir docencia en el concierto internacional, participar en grupos de investigación internacionales, formarse para trabajar en un entorno internacional abierto, contribuir a aumentar el atractivo internacional de la universidad...

Lógicamente, este contexto de internacionalización también demanda nuevas competencias para el profesor universitario (lingüístico-comunicativas, dominio de las TIC, conocimiento de otras culturas...).

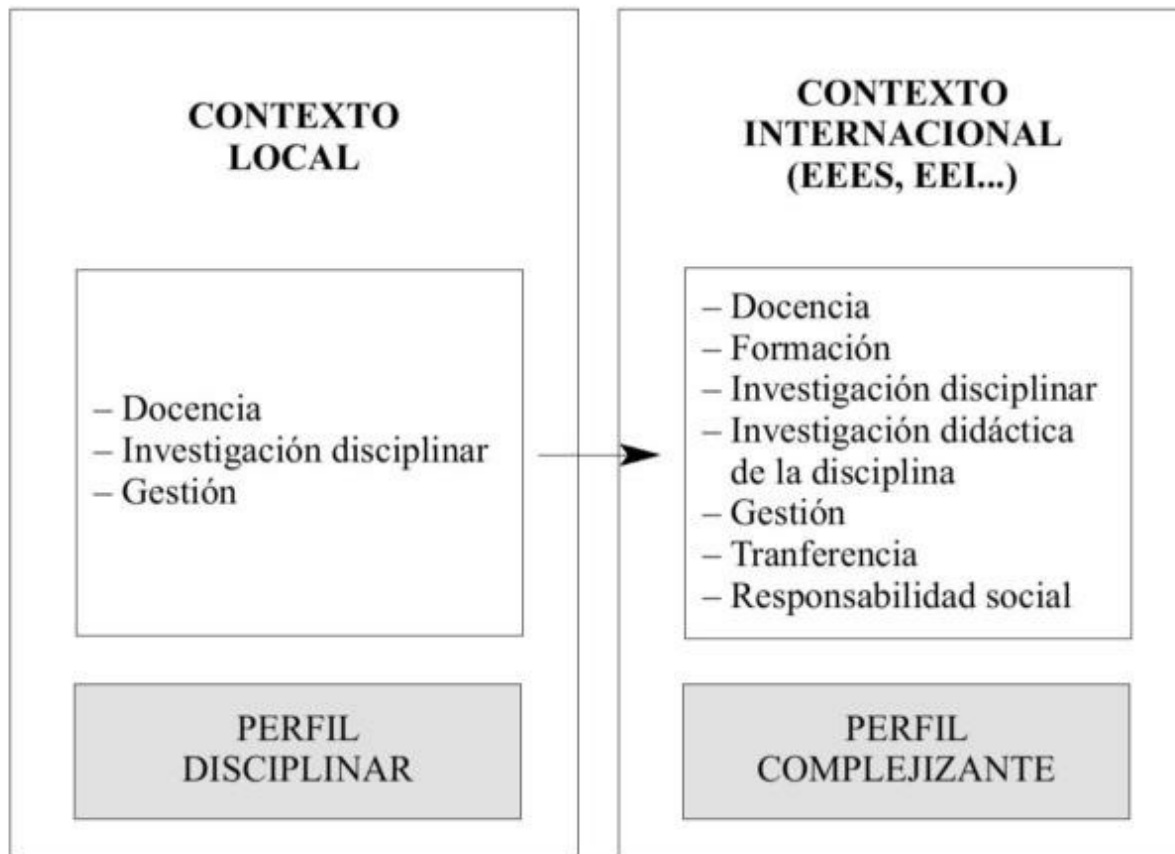


Figura 2.2. Cambio de perfil profesional del docente universitario a raíz de la Convergencia Europea.

2.3. El conflicto entre la docencia y la investigación

El escenario universitario se ha vuelto complejo y sus coordenadas sumamente cambiantes e inciertas. El docente universitario debe saber desarrollar su trabajo con la calidad exigida y a su vez con la flexibilidad necesaria para adaptarse al contexto cambiante, pues, como apunta Camacho (2007), hoy no es posible sustentar la enseñanza universitaria sobre la rutina y la improvisación. Además, ha de dar cuenta constantemente a sus

estudiantes, a la institución y a la sociedad, del trabajo que desarrolla, lo que por otro lado le supone una carga de trabajo adicional. Se trata de un perfil transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a las situaciones cambiantes (Valcárcel, 2003).

Atendiendo a este perfil profesional, con bastante frecuencia se plantea qué competencias profesionales ha de poseer el profesor universitario para desarrollar las funciones que le son asociadas con ciertas garantías de eficacia. Sin embargo, casi siempre este análisis se limita a las dos funciones mejor identificadas en el docente universitario, la docencia y la investigación, y se realiza de modo independiente para ambas, dada la escasa relación con que generalmente son ejecutadas.

Acerca de los conflictos que se suelen dar entre ambas funciones, la LOMLOU (Jefatura del Estado, 2007a) indica que:

La investigación científica es fundamento esencial de la docencia y una herramienta primordial para el desarrollo social a través de la transferencia de sus resultados a la sociedad. Como tal, constituye una función esencial de la Universidad, que deriva de su papel clave en la generación de conocimiento y de su capacidad de estimular y generar pensamiento crítico, clave de todo proceso científico (Art. 39.1).

Esta ley establece, por tanto, la relación entre ambas funciones, pero lo más usual es que, al menos en el ámbito español, el profesor universitario se dedique con igual intensidad a estas dos tareas que se interpretan como independientes e incluso muchas veces, como antagónicas. Dependiendo del área de conocimiento, el docente universitario se puede ver más identificado como profesor o como investigador, pero, en cualquier caso, los sistemas de evaluación de su actividad profesional provocan su dedicación a ambas funciones (Caballero, 2009).

El modelo español es un modelo muy extendido en Europa, pero no tanto

en el contexto angloamericano, en el que se aboga por una clara especialización del profesor universitario, que se forma únicamente para una de las dos funciones.

2.4. Concepto de competencia profesional

Puede resultar conveniente realizar unas breves aclaraciones acerca del concepto de competencia y de competencia profesional, dado el carácter poliédrico de estos. Más que ofrecer las distintas definiciones y posibilidades del concepto, de forma general se considerará que

... las competencias son las capacidades o habilidades de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas, de forma eficaz, en un contexto determinado, movilizando actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Zabala y Arnau, 2007, p. 43).

Esto conduce a las interpretaciones de Echeverría (2002), para quien las competencias profesionales son las capacidades o habilidades de efectuar las tareas profesionales en un contexto laboral determinado, movilizando "los atributos personales y actitudinales", "las habilidades y destrezas asociadas" y los "conocimientos requeridos para ello".

Conviene resaltar de esta definición que el concepto de competencia hay que diferenciarlo, por un lado, del propio conocimiento potencial y, por otro, de la mera actuación o performance. Ser competente no es tener capacidades potenciales que no se demuestran en contextos específicos. Tampoco es ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, tal y como han sido aprendidas, sino que, más allá de ello, es ser capaz de afrontar, a partir de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido. Por tanto, evaluar si alguien es competente es, en parte, comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido y, sobre todo, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos.

En consecuencia, cuando se dice que un profesor universitario es competente, por ejemplo, en la elaboración de una guía docente, se está afirmando que, con bastante probabilidad, será capaz, frente a una materia nueva, o en un curso académico nuevo, de caracterizar el grupo y sus necesidades, formular los objetivos, distribuir adecuadamente las modalidades de enseñanza más adecuadas para esta materia, los tiempos y los recursos adecuados a cada modalidad, diseñar el plan de evaluación, etc.

Esta concepción de competencia como resultado esperado del aprendizaje conlleva unos costes de aprendizaje que están bien estudiados en el ámbito de las competencias científicas. En términos cotidianos "no es lo mismo saber algo que saber aplicarlo en un contexto específico, ni saber aplicarlo en nuevas situaciones". La transferencia del conocimiento no es inmediata; implica previamente su abstracción, lo que requiere dotar al estudiante de las herramientas cognitivas necesarias para reflexionar, controlar y ejecutar mejor su conocimiento (metacognición). Dicho de otro modo, plantear la formación del profesorado universitario en términos competenciales tiene implicaciones importantes para la formación de ese profesorado, y especialmente relevantes para la del profesorado novel, como se detallará más adelante.

2.5. Clasificación de las competencias profesionales: genéricas y específicas

Así como existen diversas maneras de expresar las competencias, también existen varias formas de agruparlas. La Unión Europea las divide en dos grupos: competencias genéricas, o transversales, y competencias específicas.

Se entiende por competencias genéricas las capacidades que, independientemente de un entorno de aprendizaje concreto, resultan relevantes para desempeñar de manera idónea cualquier profesión. Estas competencias rara vez se tenían en cuenta, al menos de manera explícita, en los currículos formativos de los profesionales antes de la Convergencia

Europea: la formación integral de los estudiantes no se contemplaba en las metas y en los contenidos universitarios. En estos momentos, las competencias genéricas constituyen una parte fundamental de la estructura curricular de todas las titulaciones.

El proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe), enmarcado en el proceso de convergencia y adaptación de títulos y planes de estudio al EEES, subdivide las competencias en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas, siendo estas últimas las que implican conocimiento, comprensión y sensibilidad (González y Wagenaar, 2003). El cuadro 2.2 presenta las competencias que integran estos tres grupos.

Si bien el profesor universitario está familiarizado con esta clasificación por la proyección que ha tenido en la elaboración de títulos y planes de estudio adaptados al EEES, consideramos muy acertado tenerla en cuenta también en su propio desempeño profesional.

Las competencias específicas se refieren a los conocimientos, capacidades y habilidades relacionados con el desempeño laboral. Son, en el caso del profesor universitario, las propias de su perfil formativo y profesional, por lo que afectan a docencia, formación, investigación, transferencia del conocimiento, responsabilidad social, gestión...

En lo que sigue, únicamente se hará referencia a las docentes e investigadoras, dada en estos momentos la indefinición de las restantes.

Cuadro 2.2. Competencias genéricas del profesor universitario (González y Wagenaar, 2003)

<i>Competencias genéricas instrumentales</i>	<i>Competencias genéricas interpersonales</i>	<i>Competencias genéricas sistémicas</i>
• Analizar y sintetizar información • Organizar y planificar • Adquirir conocimientos de diferentes ámbitos de estudio • Familiarizarse con conocimientos profesionales básicos • Comunicarse de forma oral y escrita en la lengua nativa • Conocer una segunda lengua • Disponer de habilidades informáticas • Resolver problemas • Tomar decisiones • Gestionar información derivada de fuentes diversas	• Dominar habilidades de crítica y autocrítica • Trabajar en equipo • Desarrollar habilidades interpersonales • Trabajar en equipos interdisciplinarios • Comunicarse con expertos en otros campos • Apreciar la diversidad y la multiculturalidad • Trabajar en contextos internacionales • Manifestar compromiso ético	• Aplicar el conocimiento • Utilizar habilidades científicas • Aprender a aprender • Adaptarse a nuevas situaciones • Generar nuevas ideas • Ejercer funciones de liderazgo • Entender culturas y costumbres de otros países • Trabajar de forma autónoma • Diseñar y dirigir proyectos • Mostrar espíritu emprendedor e iniciativa • Motivarse por la calidad y el logro

2.6. Las competencias docentes del profesorado universitario

Varios trabajos se han ocupado de definir las competencias profesionales del profesorado universitario asociadas a su función docente. Se trata de una tarea compleja sobre la que cada vez más vale la pena invertir esfuerzos pues ayuda a clarificar las habilidades y capacidades necesarias para desempeñar de forma efectiva la labor docente (Hernández, Martínez, Da Fonseca y Rubio, 2005). En el presente apartado se citarán algunas propuestas relevantes, resultando especialmente interesante la revisión realizada por De Juanas (2011).

Zabalza (2003), en un trabajo que ha sido líder en este ámbito, señala

como tales la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la selección y preparación de los contenidos disciplinares, la oferta de informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), el manejo de las nuevas tecnologías, el diseño de la metodología y la organización de actividades, la comunicación y relación con el alumnado, la autorización, la evaluación, la reflexión e investigación sobre la enseñanza, la identificación con la institución y el trabajo en equipo.

Por su parte, para Mas (2011):

La responsabilidad del profesor universitario traspasa los límites del aula donde desarrolla el acto didáctico (fase interactiva); también debemos considerar el diseño y planificación de dicha formación (fase preactiva), la evaluación de las competencias adquiridas o desarrolladas y, cómo no, la contribución de dicho profesional a la mejora de la acción formativa desarrollada y su participación en la dinámica académico-organizativa de su institución (p. 199).

Este autor clasifica las competencias docentes en seis grupos e identifica las unidades de competencia asociadas a cada uno de ellos (ver cuadro 2.3).

Cuadro 2.3. Competencias docentes del profesor universitario (Mas, 2011)

-
- Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
 - Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
 - Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
 - Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
 - Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (universidad, facultad, área, departamento, titulaciones...).
-

Como ejemplo, en el cuadro 2.4 se muestran las unidades competenciales identificadas para el "diseño de la guía docente" según este autor.

Cuadro 2.4. Unidades de competencia identificadas por Mas (2011) para el "Diseño de guías docentes"

<i>Competencia</i>	<i>Unidades de competencia</i>
Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	• Caracterizar el grupo de aprendizaje. • Diagnosticar las necesidades. • Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional. • Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares. • Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto. • Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia. • Elaborar unidades didácticas de contenido. • Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios.

La propuesta que se presenta en el cuadro 2.5 trata de recoger de forma

globalizada a las anteriores, integra asimismo las que se reflejan en el borrador del Estatuto del PDI (MEC, 2008) que se reflejan en el cuadro 2.1, y hace hincapié en las organizaciones flexibles (individuales, pequeños grupos y gran grupo) que se han de favorecer en las aulas. Igualmente, la propuesta resalta la participación y colaboración entre docentes desde la que ha de realizarse la enseñanza universitaria.

Cuadro 2.5. Propuesta de competencias docentes del profesor universitario

-
- Diseñar guías y materiales docentes, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individuales como grupales, así como oportunidades de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.
 - Desarrollar la docencia presencial en las aulas y laboratorios, tanto en clases teóricas como en seminarios y en clases prácticas, gestionando adecuadamente el conocimiento y las relaciones con los estudiantes.
 - Tutorizar, orientar y atender a los estudiantes, individual y grupalmente.
-
- Gestionar, hacer seguimiento y evaluar las prácticas externas (tanto en instituciones como empresas).
 - Dirigir, hacer un seguimiento y evaluar los trabajos realizados por los estudiantes en el marco de las materias o asignaturas, individuales y en grupo.
 - Participar en la elaboración de materias/materiales virtuales, en la tutorización del seguimiento de los estudiantes que cursen asignaturas semipresenciales o virtuales y en los procesos de autoevaluación continua de ese tipo de estudios.
 - Participar y realizar exámenes y evaluaciones (continua y final).
 - Participar en actividades de innovación y mejora educativa.
 - Participar en actividades de formación continua.
 - Participar en programas de intercambio y movilidad internacionales e interuniversitarios (Erasmus, Seneca...).
-

Para finalizar este apartado, conviene reflexionar sobre la complejidad que entraña la función docente del profesor universitario. Así, por ejemplo, si se comparan las unidades de competencia del cuadro 2.4 con las que podrían asociarse a la actividad "paralela" en la universidad del siglo pasado, esto es,

"elaborar los programas de las asignaturas" (seleccionar los objetivos, contenidos y las preguntas de evaluación según el saber disciplinar), se aprecia fácilmente el reto y la dificultad añadida.

2.7. Las competencias investigadoras del profesorado universitario

Los intentos por identificar las competencias asociadas a la función investigadora del profesor universitario han sido menores a los de la función docente. Algunas propuestas elaboradas con otros o los mismos objetivos, pero a través de las cuales se infieren las competencias investigadoras, son las de Carreras y Perrenoud (2005), Rodríguez (2007), Caballero (2009), Mas (2011) y la establecida en el borrador del Estatuto del PDI universitario (MEC, 2008) que se contempla en el Apéndice.

A partir de ellas se ha elaborado la propuesta que se muestra en el cuadro 2.6. Del mismo modo que se hizo para las competencias docentes, en ella sobresale la importancia dada a la participación y colaboración en grupos, equipos o redes de investigación. Además, conviene resaltar que las competencias investigadoras a que se hace alusión en este cuadro pueden estar relacionadas con la investigación disciplinar o con la investigación sobre la docencia desempeñada en la universidad.

Cuadro 2.6. Propuesta de competencias investigadoras (disciplinares o docentes) del profesor universitario

-
- Diseñar, desarrollar, asesorar y evaluar proyectos de investigación, ya sea individualmente o en grupo.
 - Coordinar, dirigir y supervisar grupos de investigación, así como participar en los mismos.
 - Supervisar y formar investigadores, individualmente o como coordinador o miembro de un grupo de investigación.
 - Dirigir, organizar y participar en reuniones científicas, que propicien la difusión, la comunicación, la discusión y el intercambio del conocimiento científico.
 - Planificar, ejecutar y participar en actividades científicas formativas, individuales o del grupo de investigación.
 - Participar en procesos de evaluación por pares y asesoramiento a instituciones académicas y comités de revistas científicas y académicas.
 - Difundir conocimientos y avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación, mediante la elaboración de publicaciones, libros, informes... en el ámbito nacional y el internacional.
 - Coordinar, dirigir y realizar actividades que contribuyan a la internacionalización de la investigación, individualmente o como parte de un grupo.
-

2.8. Conclusiones

No cabe duda que, desde la implantación del EEES, las funciones del profesor universitario se hallan en un estado de indefinición que dificulta su labor e incluso le provoca ansiedad e inquietud ante la inminente llegada de las nuevas normas y estatutos que, relacionadas con su estatus, promoción o evaluación, puedan sorprenderle negativa o positivamente. Probablemente, el profesor universitario prevea que, especialmente en los momentos actuales de crisis, seguirá siendo docente e investigador, aunque el equilibrio que se le ha exigido hasta el presente entre ambas funciones podría desnivelarse, e incluso romperse y desaparecer en un futuro inmediato, al asumir otras funciones (formación, innovación, desarrollo, transferencia del conocimiento, gestión, responsabilidad social...) o itinerarios de especialización.

Ciñéndonos a las demandas de la docencia e investigación, en este capítulo se ha mostrado que poco van a tener que ver con las que estaba

acostumbrado. En primer lugar, porque son demandas en forma de competencias, que, por su propia definición, implican un grado de máxima transferencia e integración de conocimientos, habilidades y actitudes. En segundo lugar, por las exigencias que los nuevos contextos de internacionalización conllevan en cuanto a dominio de habilidades lingüístico-comunicativas, de las nuevas tecnologías y de otras culturas. Ambos conceptos dibujan un nuevo paisaje por el que el profesor universitario debe transitar tanto en su docencia como en su investigación y por el que proponemos que este debe tener unas competencias genéricas similares a las que piensa exigir a sus estudiantes universitarios.

En el cuadro 2.5 se ofrece una nueva síntesis de las competencias específicas docentes del profesor universitario en el EEES. Es inevitable tras la lectura de las mismas perfilar a un profesor con madurez pedagógica, pues difícilmente un novel, generalmente centrado en sí mismo, en los contenidos de sus asignaturas y en sus propias estrategias de enseñanza, podría prestar la atención al alumnado y a su aprendizaje que se exige para el logro de estas competencias (Akerlind, 2003, 2007; Dall'Alba y Sandberg, 2006; Kalivoda, Rogers y Simpson, 1994; Kugel, 1993; Nyquist y Sprague, 1998; Roberston, 1999).

Asimismo, en el cuadro 2.6 se muestra la propuesta de competencias específicas investigadoras del profesor universitario en el EEES. En este caso, se advierte el empleo reiterado de los verbos "dirigir", "coordinar", para manifestar la condición de ser profesor veterano, pues serían numerosas las trabas que tendría que sortear un nuevo docente en su etapa de inducción (Marcelo, 1999; Sánchez y Mayor, 2006): relaciones interpersonales; conocimiento exhaustivo de la estructura y organigrama de la Facultad; dificultades para gestionar determinados trámites burocráticos: solicitud de proyectos, ayudas, permisos, convocatorias de movilidad, etc.

Concluyendo, en un panorama como el que estamos describiendo, el

profesor universitario con madurez pedagógica e investigativa requiere de programas de formación y de desarrollo profesional para seguir alcanzando las competencias profesionales que le son propias, y el profesorado novel tiene que contender con numerosos impedimentos, por lo que sería deseable contar con el apoyo institucional de determinadas iniciativas que contribuyeran a facilitarle este proceso. Han sido varias las aportaciones que en la última década se han hecho eco de esta realidad. Junto a determinadas reflexiones teóricas (Bower, 2007; Feixás, 2002; Lomas y Kinchin, 2006; Marcelo, 2008; Mullen, 2008; Sánchez y Mayor, 2006), se han coordinado distintas líneas de actuación respaldadas por proyectos de innovación y buenas prácticas docentes y de apoyo a la formación del profesor principiante. Podemos destacar, entre ellas, los Proyectos de Mentorización, en los que a través de una interacción entre profesores expertos y principiantes, se trata de guiar, formar y ayudar a los últimos en la adquisición de sus competencias profesionales (Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo, 2011).

Apéndice

Funciones del PDI. Fuente: MEC (2008)

Función docente

- a) Docencia presencial en las aulas y laboratorios: clases teóricas y seminarios, y clases prácticas.
- b) Tutorías, orientación y atención a los estudiantes, individuales y grupales.
- c) Dirección, seguimiento y evaluación de prácticas externas (en instituciones y empresas).
- d) Participación en la elaboración de materias/materiales virtuales, participación como tutor en el seguimiento de los estudiantes que cursen asignaturas semipresenciales o virtuales y en procesos de autoevaluación continua de ese tipo de estudios.
- e) Dirección, seguimiento y evaluación de trabajos a realizar por los estudiantes en el marco de las materias o asignaturas, individuales y en grupo.
- f) Dirección de trabajos de fin de Grado o Máster.
- g) Dirección de tesis doctorales y formación y supervisión de investigadores noveles.
- h) Preparación de materiales y guías docentes.
- i) Preparación y realización de exámenes y evaluaciones (continua y final).
- j) Participación en innovación educativa.
- k) Participación en actividades de formación continua.
- l) Participación en la dirección, administración y coordinación académica de las enseñanzas.
- m) Gestión y participación en programas de intercambio y movilidad internacionales e interuniversitarios (Erasmus, Séneca...).

Función investigadora

- a) Diseño, dirección y ejecución material de trabajos y proyectos de investigación, tanto básica como artística, aplicada o tecnológica, ya sea individualmente o en grupo.
 - b) Coordinación, dirección y supervisión de los grupos de investigación, así como participación en los mismos.
 - c) Dirección de tesis doctorales y trabajos de fin de máster orientados a la investigación.
 - d) Supervisión y formación de investigadores, individualmente o como coordinador o miembro de un grupo de investigación.
 - e) Diseño, gestión, mantenimiento y utilización de infraestructuras e instalaciones para la investigación.
-

-
- f) Puesta a punto de instrumentos, técnicas, protocolos, procedimientos de utilidad en un grupo de investigación.
 - g) Difusión del conocimiento a la comunidad científica mediante la elaboración de publicaciones, libros, informes u otros medios establecidos en cada disciplina académica.
 - h) Dirección, organización y participación en congresos, conferencias y reuniones científicas.
 - i) Diseño, gestión y participación en redes y programas de investigación, nacionales e internacionales.
 - j) Coordinación, dirección y realización de actividades que contribuyan a la internacionalización de la investigación, individualmente o como parte de un grupo.
 - k) Establecimiento y mantenimiento de colaboraciones con otros grupos o investigadores nacionales y extranjeros.
 - l) Participación en procesos de evaluación por pares y asesoramiento a instituciones académicas y en comités de revistas científicas y académicas.
 - m) Planificación, ejecución y participación en actividades científicas formativas, individuales o del grupo de investigación.
 - n) Diseño e implantación de planes de calidad y protocolos de buenas prácticas y de seguridad en investigación, así como participación en comités de ética en la investigación.
 - o) Difusión de la ciencia y de los beneficios sociales de la investigación científica dirigida a los entornos educativos preuniversitarios y a la sociedad en general.
-

Función innovadora y de transferencia del conocimiento

- a) Diseño, dirección y ejecución material de proyectos técnicos y trabajos aplicados científicos, artísticos, sociales y culturales que supongan una transferencia de conocimiento.
 - b) Desarrollo de patentes, licencias, marcas, prototipos y otras formas de protección de la propiedad intelectual e industrial, así como las actividades para impulsar su explotación.
 - c) Creación de empresas de base tecnológica de origen académico y otras basadas en el conocimiento, o participación en las mismas.
 - d) Colaboraciones con OPIS, parques científicos y tecnológicos, centros tecnológicos, empresas u otros organismos públicos o privados, en proyectos de investigación aplicada, desarrollo e innovación.
 - e) Intercambios y actividades con empresas u organismos públicos o privados para dar a conocer o compartir información científica y técnica que fomenten el establecimiento de actividades de transferencia e innovación.
 - f) Participación en incubadoras de empresas y unidades de valorización y comercialización de los resultados de la investigación.
-

-
- g) Participación en actividades de las OTRIS, las gestoras de parques científicos y tecnológicos u otras unidades de las universidades y de los centros de investigación especializadas en la transferencia del conocimiento y tecnología.
 - h) Diseño, dirección y ejecución material de modelos productivos.
 - i) Estudios de viabilidad económico-financiera, técnica o medioambiental de proyectos, actividades o empresas en funcionamiento.
 - j) Actividades de valorización de los resultados de la I+D académica.
 - k) Realización de prospección e inteligencia tecnológica.
 - l) Elaboración de dictámenes e informes. Asesoramiento científico-técnico y consultorías.
 - m) Participación en la elaboración de normas, recomendaciones de uso o códigos éticos de buenas prácticas tanto nacionales como internacionales.
 - n) Dirección o participación en ensayos de certificación y homologación.
 - o) Divulgación científica, cultural y artística.
-

Función de dirección y gestión

- a) Desempeñar cargos académicos de dirección, representación y gestión.
 - b) Participar en la elaboración, ejecución y evaluación de los planes estratégicos de la Universidad en sus diferentes niveles, así como en todas las decisiones y actuaciones tendentes a su implantación eficaz y eficiente.
 - c) Participar en el diseño, implantación y evaluación de planes de estudio y programas de formación.
 - d) Formar parte de comités y comisiones académicas, en todos los ámbitos de la universidad, y participar en sus trabajos e informes.
 - e) Formar parte de tribunales y comisiones de evaluación del PDI.
 - f) Participar de los procesos de autoevaluación institucional y de las actividades relacionadas con las evaluaciones institucionales externas de las universidades.
-

3

Evaluación y formación: dos elementos clave en el desarrollo profesional del profesorado universitario

Katia Caballero Rodríguez

El desarrollo profesional es el resultado de la puesta en marcha de procesos formativos que favorecen el crecimiento profesional. No obstante, esta definición va más allá, ya que el desarrollo profesional también se halla ligado a una serie de variables que influyen y que, en algunos casos, determinan la trayectoria dentro de la profesión, como son: el salario, el sistema de evaluación para el acceso, la promoción y la incentivación, el ambiente profesional, las estructuras de poder (Imbernón, 2011, p. 76) y, en general, las políticas y normativas que definen las condiciones laborales.

El desarrollo profesional del profesorado universitario responde a la influencia de los factores mencionados, pero además adquiere un matiz particular, ya que la finalidad de la universidad ha ido cambiando a lo largo del tiempo y dicha transformación también se ha visto reflejada en el perfil de sus trabajadores. Ha habido periodos en los que ha predominado el interés por la docencia y en otros el empeño se ha concentrado en la investigación. En el caso de España, desde principios del siglo xxi hasta la actualidad, el desarrollo de la investigación ha cobrado un énfasis creciente que ha hecho que se constituya como la actividad que dota de mayor prestigio al

profesorado universitario. Son diversas las investigaciones y análisis que describen el desequilibrio que se ha creado entre docencia e investigación, desde el punto de vista formativo y profesional, y cómo dicho desequilibrio determina la construcción y el desarrollo de un perfil profesional concreto (Caballero, 2009; Cantón, Valle y Arias, 2008; García y González, 2007; Hawes y Donoso, 2003; Pulido y Pérez, 2003; Sierra, Buela-Casal, Bermúdez y SantosIglesias, 2009; Tejedor, 2003).

A lo largo de este capítulo se abordarán estas cuestiones a través de cuatro apartados fundamentales. En el primero se realizará una aproximación al concepto de desarrollo profesional del profesorado universitario y se establecerán las diferencias entre este término y otros afines. Seguidamente se expondrán algunos modelos teóricos que, desde enfoques particulares, describen cómo se produce el desarrollo profesional de los docentes universitarios. En el tercer apartado se analizará cómo se configura el perfil actual del profesorado, atendiendo a la influencia que ejercen los sistemas de evaluación para el acceso, promoción e incentivación. Y finalmente nos adentraremos con detalle en el factor que, por excelencia, va a determinar el desarrollo profesional del profesorado: la formación.

3.1. Aproximación al concepto de desarrollo profesional del profesorado universitario

Las funciones básicas del profesorado universitario quedan definidas a través del desempeño de la docencia, de la investigación y, en su caso, de la gestión. A medida que se dan procesos de cambio y mejora en cada una de estas funciones, se puede hablar de desarrollo profesional.

El desarrollo profesional del profesorado universitario puede entenderse como

cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad

docente, investigadora y de gestión (Imbernón, 2011, p. 77).

Es, ante todo, el cambio progresivo que experimenta el profesorado con respecto a su pensamiento, valores y modos de actuar, con el fin de mejorar sus funciones a través de procesos de aprendizaje.

El término desarrollo se halla implícitamente vinculado a conceptos como: cambio, mejora, perfeccionamiento, aprendizaje, formación, calidad, etc. No obstante, aunque existe cierta similitud entre ellos, no pueden interpretarse como sinónimos (Caballero, 2009, p. 23).

El proceso de desarrollo profesional implica cambios a nivel de pensamiento, conocimiento y acción. Sin embargo, no todo cambio conlleva desarrollo profesional. Para que el cambio influya en el desarrollo ha de sustentarse en procesos de reflexión, toma de decisiones y planificación de la acción. Los resultados del cambio pueden ser positivos o negativos, pero solo influirán en el desarrollo profesional cuando se medita de manera consciente sobre los mismos y se ponen en marcha mecanismos para la mejora.

Por su parte, el desarrollo profesional se va configurando a través de un proceso continuo (que no lineal) de mejora. Y, aunque ambos términos están íntimamente relacionados, la mejora constituye una consecución continuada de resultados cada vez más positivos, y el desarrollo implica un mayor nivel de abstracción, pues hace referencia no solo a resultados explícitos, sino también implícitos y ligados a la propia persona.

Asimismo, la diferencia entre desarrollo y perfeccionamiento profesional radica en que el perfeccionamiento supone la mejora de la profesionalidad a través de la intervención externa, mientras que el desarrollo se promueve primordialmente a través de mecanismos internos (Fernández, 2006, p. 20).

Todo desarrollo profesional es consecuencia de la adquisición e integración de aprendizajes que moldean o modifican creencias y modos de

actuación, creando redes de conocimiento más consistentes y, a su vez, más flexibles. El desarrollo, por tanto, es posterior al aprendizaje en la medida que es una síntesis reflexiva, valorativa y aplicada de las nuevas adquisiciones.

La formación está al servicio del desarrollo, ya que contribuye a su consecución progresiva. Podemos hablar de procesos formativos autodirigidos o externos. Ambos persiguen el aprendizaje impulsor del cambio hacia la mejora y el desarrollo.

Todos estos términos podrían articularse de manera que el desarrollo profesional aumentaría a partir de situaciones o procesos de aprendizaje que forman al individuo posibilitando su cambio hacia la mejora o la perfección de la calidad de la práctica profesional. Por tanto, es una trayectoria que, individual o grupal, requiere la intencionalidad e implicación de quien la recorre y que depende, a su vez, de los factores que impulsan el progreso y de los obstáculos que lo bloquean o hacen retroceder.

El desarrollo de la profesión es, en consecuencia, un proceso en lugar de ser una serie sucesiva de hechos puntuales. Para algunas personas este proceso puede parecer lineal, pero para la mayoría hay avances, regresiones, puntos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos: en definitiva discontinuidades (Huberman, Thompson y Weiland, 2000, p. 56).

Estos acontecimientos o elementos influyentes en el desarrollo profesional pueden clasificarse en cuatro tipos principales, como se muestra en el cuadro 3.1.

El desarrollo profesional tiene lugar en diversas fases de la vida y de la carrera profesional, pero no de manera consecutiva y lineal, sino que estos factores van a determinar que cada persona experimente sus propios avances, estancamientos, retrocesos e incluso rupturas que terminen desviando los

intereses iniciales del sujeto.

Cuadro 3.1. Clasificación de elementos que influyen en el desarrollo profesional

<i>Profesionales</i>	Son los más estrechamente relacionados con el desempeño de la profesión, como los procesos de acceso y promoción, el apoyo institucional, departamental o grupal, el clima laboral, los recursos humanos y materiales disponibles para el ejercicio de la profesión, el salario, la incentivación, etc.
<i>Personales</i>	Son intrínsecos al profesor y tienen que ver con su estado físico, psicológico y cognoscitivo. Abarca la edad del individuo y sus condiciones de salud, la personalidad, la experiencia profesional, la motivación, la formación, el conocimiento, etc. Son factores que interrelacionados dan lugar a un sujeto profesional único e irrepetible.
<i>Contextuales</i>	Son todos aquellos elementos que aunque externos a la propia persona del docente, le influyen de manera directa. Entre ellos, cabe destacar el entorno familiar, las amistades, las pertenencias y el conjunto de relaciones de tipo social que forman parte rutinaria de la vida del sujeto
<i>Sociales</i>	Son factores externos que influyen en la vida profesional, pero de manera más indirecta, por ejemplo: acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que tienen lugar a escala nacional o internacional.

3.2. Modelos sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario como docente

Aunque, como se comentó en el apartado anterior, cada profesor experimenta su propia evolución dentro de la profesión, existen diferentes modelos que tratan de describir cómo se produce el desarrollo profesional del profesorado universitario como docente. Cada uno ofrece una perspectiva concreta para caracterizar la trayectoria profesional, pero todos ellos en su conjunto ayudan a distinguir periodos clave a lo largo del desarrollo.

3.2.1. Kugel: modelo de desarrollo del profesorado universitario

Kugel (1993) propone un modelo de desarrollo del profesorado universitario que, aunque considera que no puede aplicarse de forma generalizada a todo el profesorado, sí puede servir para reflexionar y mejorar el proceso de desarrollo. Este modelo distingue cinco estadios en el desarrollo del profesorado que se enmarcan en dos etapas principales: una centrada en la enseñanza y otra en el aprendizaje.

A) Primera etapa: centrada en la enseñanza

- Estadio 1: preocupación en torno a sí mismo. Durante este estadio la principal preocupación del profesorado es salir airoso de las clases, sin que el alumnado se percate de su inexperiencia. El principiante puede tener alguna base en los contenidos de la materia, pero no tanto en la enseñanza de los mismos. Por tanto, tienen tendencia a explicar demasiado rápido, de manera superficial, tienen problemas para adaptarse a los tiempos de una manera organizada y temen que les sobre tiempo o que el alumnado realice preguntas.
- Estadio 2: preocupación por el dominio de la materia. Transcurrido un periodo de tiempo, el profesorado concentra su atención en el mayor dominio de las materias y su preocupación pasa del miedo a quedarse sin palabras a no tener tiempo para explicarlo todo. El profesor concibe que la enseñanza es contar y el aprendizaje es escuchar, por tanto, no promueven el aprendizaje activo y participativo del alumnado.
- Estadio 3: preocupación por el alumnado. En este estadio, el profesorado cuenta con un mayor repertorio de estrategias para afrontar la enseñanza, adaptándose a los intereses del alumnado, combinando teoría y práctica, utilizando ejemplos, imágenes, planteando dilemas, etc. Ya no se preocupa tanto por el número de contenidos que enseña, sino por cómo los enseña para facilitar una mayor captación por parte del alumnado.

B) Segunda etapa: centrada en el aprendizaje

- Estadio 4: el alumno como sujeto activo. Una vez que los profesores han desarrollado cierto nivel de competencia en torno a su enseñanza, la materia y el estudiante, la transición a este estadio implica una mayor conciencia por desarrollar el pensamiento del alumnado. Los profesores se dan cuenta de que los estudiantes aprenden si forman parte activa de dicho aprendizaje, por tanto, el profesor fomenta las discusiones, la resolución de problemas, la elaboración de ensayos y trabajos en los que se ponga en práctica lo aprendido en clase.
- Estadio 5: el alumno como sujeto independiente. Si hasta ahora el profesorado estaba convencido de que el éxito de su enseñanza dependía de la habilidad para preparar y presentar el material, en este estadio su interés es fomentar que el alumnado aprenda el contenido sin su ayuda. Ello implica abrir las fronteras de la materia, incluso hacia aspectos que el propio profesor puede desconocer, para que el estudiante aprenda a construirla de manera independiente.

Kugel sostiene que a estos estadios pueden agregarse dos más: el estadio de predesarrollo o preparación, que abarca el periodo de formación del futuro profesor en la universidad como estudiante de tercer ciclo, a través de una primera aproximación a las distintas asignaturas y a la investigación realizada sobre las mismas. Y, finalmente, el estadio seis, en el que el profesor reflexiona y revisa su evolución a lo largo de los diferentes estadios para moldear o mejorar aspectos de la docencia.

Tras haber realizado un experimento informal en el cual se pedía a un conjunto de profesores que describieran las fases que habían experimentado en su trayectoria como docentes, Kugel concluye que al menos los tres primeros estadios pueden encontrarse en un razonable porcentaje de los profesores.

3.2.2. Kalivoda, Rogers y Simpson: la vitalidad del profesorado universitario

La investigación de Kalivoda, Rogers y Simpson (1994) enfoca los estadios de desarrollo del profesorado universitario desde la vitalidad con la que se enfrentan a la profesión a lo largo de su trayectoria. Para cada uno de estos estadios ofrecen un conjunto de alternativas formativas dirigidas a potenciar dicha utilidad.

- Profesorado novel y principiante. Estos profesores experimentan mayores niveles de estrés y frustración que los profesores más expertos, debido a la laguna profesional que presentan. En esta dirección se sugiere la puesta en marcha de procesos formativos, tales como: actividades pedagógicas que fomenten sus habilidades y estilos de enseñanza, mentorización por parte de profesorado veterano, actividades para promover la productividad docente e investigadora, etc.
- Profesorado en la mitad de su trayectoria profesional. Con el paso de los años, cada profesor desarrolla unos intereses personales y profesionales concretos. Las actividades que se recomiendan en este periodo deberían ir encaminadas a prevenir el estancamiento profesional. Para ello pueden diseñarse actividades para revitalizar al profesorado, como talleres para el desarrollo profesional, programas de becas para la docencia, periodos sabáticos, programas de enseñanza de la tecnología, estudios de una segunda disciplina y tareas de gestión.
- Profesorado veterano. Se puede fomentar la vitalidad del profesorado veterano si se le ofrecen oportunidades para desarrollar competencias docentes e investigadoras en su disciplina o en áreas afines. Además, los programas han de ser diseñados para animarles a impartir docencia en los primeros cursos o en asignaturas interdisciplinarias y así acercar a los estudiantes el punto de vista de un profesional con una larga trayectoria y experiencia.

3.2.3. Nyquist y Sprague: dimensiones del desarrollo profesional del profesorado universitario

Nyquist y Sprague (1998) distinguen tres estadios en el desarrollo profesional de los docentes universitarios. En el primero, la principal preocupación del docente gira en torno a su imagen frente al alumnado; en el segundo comienza a prestar más atención a las habilidades que le hacen ser un buen docente, y en el tercero lo que más le importa es el alumnado y su proceso de aprendizaje. Los cambios en el desarrollo de los profesores principiantes se pueden clasificar en cuatro dimensiones que se explican a continuación: preocupaciones, discurso, relaciones con los estudiantes y relaciones con la autoridad.

1.Preocupaciones. Según estos investigadores, las preocupaciones del profesor novel que se encuentra en el primer estadio giran en torno a sí mismo y a la supervivencia en el aula; se preocupan por cómo parecer un profesor, cómo relacionarse con los alumnos, cómo hacerse respetar, cómo expresarse en clase, etc. Una vez superado este estadio, los profesores comienzan a preocuparse por el dominio de estrategias de enseñanza. Cuando el profesorado consigue una mayor familiarización con su labor docente, se centran en aumentar el impacto de su docencia en el aprendizaje del alumnado.

2.Discurso. Normalmente, cuando el profesor se inicia en la docencia, utiliza un lenguaje técnico más bien rudimentario, coloquial e informal. A medida que el profesor gana experiencia en la disciplina, va adoptando una terminología más específica del área y su discurso mejora. En el tercer nivel de desarrollo, el discurso instructivo del docente termina conectando con el lenguaje de la comunidad científico-académica, adquiere una mayor capacidad de síntesis de la información y hace un mejor uso de los ejemplos, las metáforas y las anécdotas.

3.Relaciones con los estudiantes. En los comienzos, las relaciones que se

establecen entre el profesorado novel y sus alumnos son cercanas y enfocadas a conseguir la aceptación generalizada. Una vez experimentadas situaciones diversas de malestar y satisfacción en la convivencia con los alumnos, el profesorado comienza a adoptar una posición más distanciada. En el estadio de desarrollo más avanzado, la relación se hace más intensa, pues se comunican con el alumnado para obtener información sobre el proceso de aprendizaje.

4.Relación con la autoridad. En los primeros momentos, los profesores noveles suelen ser más dependientes del responsable del departamento o mentor que cualquier otro docente con más años de experiencia. En un segundo estadio comienzan a sentirse más autónomos e independientes y pueden discrepar con el mentor en cuestiones de docencia. En el tercer estadio, la relación entre el profesor novel y el mentor experimenta una mayor conexión, aunque cada uno toma sus propias decisiones.

3.2.4. Robertson: perspectivas que definen el desarrollo profesional del profesorado universitario

Robertson (1999), basándose en la revisión de literatura y en su experiencia personal como profesor de universidad, distingue tres perspectivas diferentes en la forma que tiene el profesorado de enfrentarse a la labor docente. Cada una de ellas se va sucediendo de manera consecutiva a medida que se alcanza un nivel de desarrollo profesional superior.

-Egocentrismo o perspectiva centrada en el profesor. Los docentes que trabajan bajo esta perspectiva concentran sus energías en responder a sus propios intereses y necesidades. La principal preocupación del profesor es dominar los contenidos. A medida que van adquiriendo dominio sobre la materia, comienzan a desviar su atención hacia la mejora de la docencia. En general, los profesores en esta posición se

basan en modelos de docencia previamente vivenciados, repitiendo las prácticas positivas y evitando las negativas. El proceso de enseñanza-aprendizaje se halla centrado más en ellos mismos que en el alumnado, dando más importancia a su propia actuación que a la de los estudiantes.

-Aliocentrismo o perspectiva centrada en el alumno. Conlleva entender que el fin último de la docencia es el aprendizaje de los alumnos. Desde esta óptica, la principal preocupación del profesorado son los alumnos. El profesorado se ve a sí mismo como facilitador de aprendizajes y no como mero transmisor de contenidos. Se interesa por las necesidades del alumnado, así como por los procesos de aprendizaje que éstos ponen en marcha. El cambio del egocentrismo al aliocentrismo depende de la propia persona y de su contexto de trabajo, por lo que no siempre se da de manera fácil.

-Sistemacéntrico o perspectiva centrada en el alumno y en el profesor. Implica un nuevo cambio en las preocupaciones. Si antes centraba su atención exclusiva en el alumnado, ahora comienza a interesarse en las posibilidades que puede llegar a ofrecer la interacción con ellos. Las relaciones se caracterizan por ser dinámicas, interactivas, complejas y profundas; de esta forma, cada uno hace aportaciones en función de su rol de estudiante o de docente.

3.2.5. Ákerlind: el desarrollo profesional del profesorado universitario como combinación entre concepción y práctica de la enseñanza

En dos estudios fenomenológicos llevados a cabo por Ákerlind (2003, 2007) se exploraron, por un lado, las concepciones que tenía el profesorado de la docencia, es decir, qué piensa sobre la enseñanza y, por otro, la aproximación hacia la misma, es decir, cómo enseña. Posteriormente, se analizó la relación que se daba entre ambas. A continuación, se destacan de manera sintética los principales hallazgos.

Una concepción del desarrollo de la docencia como incremento del confort y la seguridad en la enseñanza (2003), se acompaña de una práctica docente (2007) basada en:

- El esfuerzo por conocer mejor el contenido de la propia área, en orden a familiarizarse con lo que enseña.
- El esfuerzo por mejorar la práctica de la enseñanza en orden a familiarizarse con cómo enseñar.

Una concepción del desarrollo de la docencia como incremento de las habilidades, estrategias y métodos de enseñanza (2003), se acompaña de una práctica docente (2007) basada en:

- El desarrollo de un repertorio de estrategias de enseñanza con el fin de ser un profesor más habilidoso.
- El descubrimiento de qué estrategias de enseñanza son las más útiles con el fin de ser un profesor más efectivo.

Una concepción del desarrollo de la docencia como incremento del aprendizaje y desarrollo del alumnado (2003), se acompaña de una práctica docente (2007) basada en:

- El continuo incremento de la comprensión de lo que funciona y lo que no con los alumnos para llegar a ser un facilitador de aprendizajes más efectivo.

Estos resultados muestran la relación interna que se esperaría entre las concepciones de la docencia y las formas de aproximación al desarrollo de la misma. Cada nivel de superación englobaría al anterior.

3.2.6. Dall'Alba y Sandberg: modelo de desarrollo centrado en la comprensión "de "y "en" la práctica

El modelo de Dall'Alba y Sandberg (2006) surge como crítica a modelos que dividen el desarrollo profesional en estadios que se alcanzan de manera sucesiva y lineal. Consideran que dichos modelos subestiman una dimensión fundamental del desarrollo profesional, que es la comprensión de y en la práctica. Argumentan que los modelos basados en estadios no prestan atención a las habilidades que están siendo desarrolladas y sostienen que la práctica profesional es entendida y llevada a cabo por los sujetos de forma diferente, incluso dentro de un mismo estadio. Estos autores plantean un modelo de desarrollo profesional aplicable a cualquier profesión y que consta de dos dimensiones:

- Horizontal. Implica el desarrollo progresivo de habilidades a través de la experiencia. Esta dimensión encaja dentro de los modelos divididos en estadios o etapas, pero la diferencia es que estos autores no asumen que el progreso tenga lugar a través de una secuencia sucesiva de dichas etapas.

Vertical. Hace referencia a cómo el sujeto varía su comprensión de y en la práctica a lo largo de su experiencia. La forma en que los profesionales entienden su práctica ayuda a configurar una forma particular de conocimiento y competencia profesional. Cuando la práctica es entendida en cierta dirección, el conocimiento y las habilidades se desarrollarán en consonancia. Por ejemplo: cuando la enseñanza es entendida como transferencia de conocimiento, los esfuerzos del profesor por la mejora giran en torno a la presentación del contenido. En cambio, cuando la enseñanza es entendida como medio para facilitar el aprendizaje, entonces se enfatiza el desarrollo de habilidades del alumnado.

La combinación de la dimensión horizontal y vertical permite un amplio rango de trayectorias de desarrollo profesional. Como propuesta para promover el desarrollo profesional, estos autores parten de la necesidad de un

cambio de enfoque en el que se pase de transferir el conocimiento y habilidades, a desarrollar la comprensión de y en la práctica profesional.

3.2.7. Post: las siete etapas del aprendizaje para enseñar en Educación Superior

Post (2011) realizó un estudio fenomenológico para analizar a través de las narrativas de un conjunto de profesores cómo se produce el aprendizaje de la enseñanza en la universidad. De los resultados obtenidos extrae siete etapas que influyen en la formación y desarrollo profesional docente:

: Motivación. Primera mirada hacia el futuro académico. Esta fase se extiende desde la infancia hasta la juventud y se caracteriza por la imagen positiva del aprendizaje y la educación superior que los familiares y seres más próximos crean en el futuro profesor. Es la influencia externa que les lleva a comenzar y continuar una trayectoria académica. Por tanto, las actitudes positivas o negativas del ambiente hacia la enseñanza y el aprendizaje van a tener un profundo efecto en el concepto que desarrolle el individuo sobre la docencia.

2.º Etapa: Moldeamiento. Los ritos de la universidad. En esta etapa los estudiantes más brillantes de las diferentes carreras universitarias son alentados por profesores para continuar su carrera profesional dentro de la universidad, por tanto, estos deciden iniciarse en la investigación con el fin de ganar méritos para acceder a la profesión. Cuentan con la ayuda de un supervisor que dirige su investigación, pero no reciben el mismo apoyo ni formación en materia docente. Es una etapa de socialización profesional que les lleva a construir su identidad y a ganar aceptación dentro de un área científica y grupo profesional. Además, combinan diferentes tipos de relaciones, tanto con estudiantes e iguales, como con profesores y mentores.

- 3.º Etapa: Información. Hablo tan rápido como puedo. El objetivo

primordial de los nuevos profesores universitarios es transmitir conocimientos y encontrar un estilo propio de enseñanza. Poseen la creencia de que su responsabilidad en clase es informar, impartir contenidos, hablar, evaluar y puntuar, tan rápido como puedan. Les preocupa explicar cada párrafo del contenido de la materia y, para hacerlo, tienden a imitar a profesores que para ellos fueron buenos. En esta etapa, el profesorado no solo tiene que lidiar con lo que supone preparar asignaturas por primera vez, sino que también deben responder a su compromiso con la investigación. Se considera la etapa más dura, pues hay que intentar agradar a los estudiantes para obtener buenas evaluaciones, al tiempo que someterse a la presión de sacar tiempo para publicar todo lo que se pueda.

4.aEtapa: Tormenta. Saturación y desequilibrio. Esta etapa conlleva alteraciones en las condiciones del ambiente. Justo cuando el principiante había sobrevivido al periodo de adaptación, llegan problemas relacionados con la confrontación entre docencia e investigación para determinar a cuál se le da prioridad; la evaluación de trabajos y exámenes que trae consigo emociones negativas al comprobar que todo lo trabajado por parte del profesor no se refleja completamente en el resultado de los alumnos; la evaluación que hace el alumnado de la enseñanza, a través de la que el profesor se encara por primera vez a sus fallos; y otros posibles conflictos que se originan dentro del contexto profesional.

5.aEtapa: Actuación. Me uno al espectáculo. A diferencia de las dos etapas anteriores en las que el profesorado se preocupaba por organizar y diseminar el conocimiento de manera bastante metódica, la entrada en esta nueva fase supone cambiar el foco de atención de la materia a los estudiantes, quienes ahora son vistos como potenciales participantes más que como meros receptores. Concebir la enseñanza como una performance, incluye la necesidad recibir retroalimentación por parte

del alumnado, motivándolo y atrayendo su atención, y de desarrollar estrategias de enseñanza empleando el humor, contando historias, incorporando las experiencias de los estudiantes en los ejemplos, planteando cuestiones inquietantes, etc.

-6.º Etapa : Reforma. Haciendo las cosas de manera diferente. Durante esta etapa, algunos profesores modifican o ajustan su estilo y estrategias de enseñanza, mientras que otros abandonan completamente su antigua manera de enseñar. Este periodo está también marcado por el incremento del interés en cómo los estudiantes asimilan la información, construyen el conocimiento y aprenden. Las razones que mueven la entrada en esta etapa pueden ser prácticas o personales.

aEtapa: Transformación. Integrando enseñanza y aprendizaje. Llegar a esta etapa depende de la intensidad del compromiso del profesorado con su desarrollo profesional y de la habilidad y disposición para reflexionar y juzgar las propias experiencias de enseñanza. La investigadora argumenta que pocos participantes de su estudio han alcanzado este nivel de desarrollo. Durante este periodo el profesor tiene un amplio dominio sobre cómo integrar las actividades de enseñanza y las de aprendizaje, sabe cuándo lo está haciendo bien sin necesitar una evaluación externa, muestra seguridad y eficacia en la práctica de la enseñanza y lleva a cabo procesos de investigación acción en la docencia. Además esta etapa se caracteriza por la necesidad de querer compartir la sabiduría acumulada por la experiencia y la autorreflexión con otros profesores, a través de diferentes tipos de reuniones o foros.

A modo de síntesis, el cuadro 3.2 expone las principales aportaciones de cada uno de los modelos expuestos en este apartado.

Cuadro 3.2. Síntesis ampliada de las teorías sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario (Caballero, 2009)

	<i>Enfoque de desarrollo profesional</i>	<i>Modelo de desarrollo</i>
Kugel (1993)	Basado en lo que los profesores piensan sobre su enseñanza y los aspectos en los que centran su atención.	Se compone de cinco estadios divididos en dos etapas: • <i>Etapa 1.</i> Centrada en la enseñanza: - Preocupación en torno a sí mismo. - Preocupación por el dominio de la materia. - Preocupación por el alumnado. • <i>Etapa 2.</i> Centrada en el aprendizaje: - El alumno como sujeto activo. - El alumno como sujeto independiente.
Kalivoda, Rogers, y Simpson (1994)	Centrado en la vitalidad con la que el profesorado se enfrenta a la profesión a lo largo de su trayectoria.	Se divide en tres estadios: • Profesorado novel y principiante. • Profesorado en la mitad de su trayectoria profesional. • Profesorado veterano.
Nyquist y Sprague (1998)	Atiende a cambios de profesores en cuatro dimensiones: • Preocupaciones. • Discurso. • Relaciones con estudiantes. • Relaciones con la autoridad.	Formado por tres estadios: • Centrado en sí mismo. • Centrado en sus habilidades docentes. • Centrado en el alumnado.
Robertson (1999)	Basado en la forma que tiene el profesorado de enfrentarse a la labor docente.	Tres niveles de desarrollo: • <i>Egocentrismo:</i> centrado en el profesor. • <i>Aliocentrismo:</i> centrado en el alumno. • <i>Sistemocentrismo:</i> centrado en el profesor y el alumno.

Åkerlind (2003, 2007)	Dos estudios fenomenológicos: • <i>1.º estudio</i>: basado en la combinación entre la concepción que se tiene del desarrollo en materia docente y la concepción que se tiene de la enseñanza. • <i>2.º estudio</i>: basado en la combinación entre la concepción que tiene el profesorado de la enseñanza y la forma de llevarla a cabo.	Algunas conclusiones muestran que existe una jerarquía en la forma de enfrentarse a la práctica docente a lo largo del desarrollo: • Conocer mejor el contenido para familiarizarse con lo que enseña. • Concentrarse en la práctica de la enseñanza para familiarizarse con el cómo enseñar. • Desarrollar un repertorio de estrategias de enseñanza para ser un profesor más hábil. • Descubrir qué estrategias funcionan, con el fin de llegar a ser un profesor más efectivo (enfocado en el profesor). • Incrementar la comprensión sobre qué estrategias funcionan con el fin de llegar a ser un facilitador de aprendizajes más efectivo (enfocado al alumnado).
Dall’Alba y Sandberg (2006)	Surge como crítica a modelos que dividen el desarrollo profesional en estadios que se alcanzan de manera sucesiva y lineal. Defienden que la práctica profesional es entendida y llevada a cabo de forma diferente, incluso dentro de un mismo estadio.	Basado en la combinación de dos dimensiones: • <i>Horizontal</i>: desarrollo progresivo de la habilidad del profesor a través de la experiencia. • <i>Vertical</i>: hace referencia a la concepción que tiene el sujeto de la docencia y de la práctica de la misma.
Post (2011)	Estudio fenomenológico que analiza cómo se produce el aprendizaje de la docencia en la universidad a través de narrativas de profesores.	Distingue siete etapas: • <i>Motivación</i>: primera mirada hacia el futuro académico. • <i>Moldeamiento</i>: los ritos de la universidad. • <i>Información</i>: hablo tan rápido como puedo. • <i>Tormenta</i>. saturación y desequilibrio. • <i>Actuación</i>: me uno al espectáculo. • <i>Reforma</i>: haciendo las cosas de manera diferente. • <i>Transformación</i>: integrando enseñanza y aprendizaje.

Aunque cada modelo se aproxima al desarrollo profesional del profesorado universitario desde un enfoque particular, como puede observarse en el cuadro 3.2, en casi todos podemos encontrar un elemento común, y es que el profesorado, a lo largo de su trayectoria docente, puede desarrollar dos perspectivas diferenciadas de la docencia: una centrada en la enseñanza o en sí mismo, y otra centrada en el aprendizaje o en el alumnado. La falta de dominio del contenido, así como de los métodos y estrategias de enseñanza, hacen que el profesor centre sus preocupaciones en la mejora de estos aspectos. Progresivamente, a medida que el profesor adquiere mayores niveles de conocimiento del contenido, así como habilidades y estrategias para transmitirlos, comienza a prestar más atención al alumnado y a su aprendizaje.

3.3. Un perfil profesional ligado a los procesos de evaluación

El perfil profesional hace referencia al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona y que hacen posible el desarrollo responsable de unas funciones específicas dentro de la profesión (Caballero, 2009, p. 26).

En este caso, el perfil del profesorado universitario viene determinado por el desempeño de la docencia, la investigación y, en su caso, la gestión. No obstante, este se ve influenciado, a su vez, por el valor y reconocimiento que la comunidad universitaria da a cada una de dichas funciones.

Como indica Zabalza (2009, p. 76), la universidad como institución ha ido desviando su objetivo prioritario, que históricamente era la formación de estudiantes, a otro tipo de metas más ligadas a la preocupación por ser líderes en investigación, por tener una presencia social y cultural en el entorno y por poseer capacidad de influencia política.

Este cambio de rumbo en las universidades se hace patente en los propios

sistemas de evaluación, tanto para el acceso y la promoción, como para la incentivación de la actividad docente e investigadora. El análisis de dichos sistemas nos permitirá deducir hacia dónde se orienta el perfil profesional actual del profesorado universitario (Caballero, 2013; García y González, 2007, p. 199).

3.3.1. Evaluación para el acceso y la promoción

La Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) planteó modificaciones importantes en las categorías profesionales dividiendo al profesorado universitario en personal contratado y funcionario. Con la aprobación de la Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU, 2007), estas figuras profesionales se mantienen, pero se realizan algunos cambios en la evaluación y acreditación del profesorado.

Para optar a formar parte del personal docente e investigador contratado, es decir, a la figura de Ayudante Doctor, Contratado Doctor o Profesor de Universidad Privada, ANECA desarrolló el Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP), en el que pueden participar aquellos que poseen el título de doctor y, en función del perfil al que se aspire, cumplir una serie de requisitos (ANECA, 2007b).

El acceso a estas figuras viene marcado por la experiencia que el profesorado ha acumulado, por un lado, en docencia y, por otro, en investigación. No obstante, la puntuación que se da a los méritos en investigación es más del doble que la asignada a los méritos docentes (ANECA, 2007a), por lo que los propios sistemas de evaluación promueven que el profesorado se desarrolle más en la primera que en la segunda. Si una función tiene mayor valor que otra, es obvio que el profesorado tendrá que sumar más puntos en una que en otra. Esto se traduce en un mayor tiempo de dedicación y esfuerzo a la investigación que a la docencia que, en importancia, queda relegada a un segundo plano.

También cabe resaltar que, aunque las figuras profesionales aparecen jerarquizadas, los sistemas de evaluación no están conectados con procesos formativos que respondan a las necesidades de cada uno de los perfiles que conforman dicha jerarquía. La única diferencia que se da en el paso de una categoría profesional a otra es meramente acumulativa, es decir, reunir un mayor número de méritos en cada una de las funciones, aunque no existe la certeza de si esos méritos, basados en su mayoría en criterios cuantitativos, responden también a criterios de calidad. Por tanto, como sostiene Tejada (2006, p. 284), las normativas se caracterizan por poner énfasis en la evaluación de la docencia, la investigación y la gestión, pero no en su articulación y formación.

Por otro lado, el acceso a los cuerpos docentes universitarios o cuerpo de funcionarios se regula de manera independiente a los anteriores a través del Programa de Acreditación Nacional para el Acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios (Programa Academia) (ANECA, 2008). Los cuerpos docentes están formados por los Titulares de Universidad y los Catedráticos de Universidad; estando en vías de extinción otras figuras que hasta el momento habían coexistido con las anteriores, como la de Titular de Escuela Universitaria y Catedrático de Escuela Universitaria. Dependiendo de la categoría profesional que se solicite se exigen unos requisitos u otros; no obstante, para ambas, la investigación es la actividad con mayor peso, seguida de la docencia y, finalmente, la gestión.

Una vez obtenidas las acreditaciones, tanto para profesores contratados como de los cuerpos docentes, cada Universidad y Comunidad Autónoma tiene sus propias pautas de acceso a las plazas para las que se ha obtenido la acreditación.

Tras lo descrito se comprueba que el desarrollo profesional que experimente el profesorado universitario va a estar en gran medida mediatizado por los sistemas de evaluación establecidos para el acceso y la

promoción dentro de la profesión. De esta manera, el profesorado tenderá a desarrollar un perfil profesional lo más adaptado posible a las exigencias impuestas por la propia profesión.

3.3.2. Evaluación para la incentivación

Actualmente existen dos procedimientos independientes para evaluar el desarrollo de la actividad docente e investigadora de cara a conceder para cada una de ellas una retribución económica. La evaluación de la docencia es responsabilidad de cada universidad y va ligada a una incentivación económica por cada periodo de cinco años o quinquenio docente. En esta línea, ANECA cuenta con el Programa Docencia, que, en colaboración con agencias de evaluación y administraciones educativas de diversas comunidades autónomas, constituye un "apoyo a las universidades para que diseñen mecanismos propios para valorar la calidad de la actividad docente de su profesorado, para favorecer la mejora de dicha actividad y su reconocimiento" (ANECA, 2006). La evaluación va dirigida a valorar tres aspectos de la docencia: planificación, desarrollo y resultados. Para recoger información sobre dichos aspectos, ANECA plantea diferentes modos de evaluación:

- 1.Autoinforme del profesor.
- 2.Informes de responsables académicos.
- 3.Encuestas de estudiantes.

La evaluación de la docencia, aunque mejorada con el paso del tiempo, aún sigue presentando carencias, pues existe la duda de si los informes solicitados y las encuestas de los estudiantes plasman la realidad de la labor desempeñada por el docente o si, por el contrario, hay variables de carácter afectivo y contextual que también influyen y restan objetividad al resultado. Además, como indica De Miguel (1998, p. 73), ofrecen una información de

escasa utilidad que ayude al profesor a detectar dónde están sus fallos y qué aspectos debe mejorar.

Por otro lado, la evaluación de la actividad investigadora es externa a la institución universitaria, siendo la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) la encargada de valorar la trayectoria de los solicitantes por periodos de seis años. La finalidad es conceder sexenios a aquellos que reúnan un número concreto de publicaciones de impacto. Esta convocatoria va dirigida al profesorado que forma parte de los cuerpos docentes y cuenta con algunas restricciones para el profesorado contratado.

Como señalan Escudero, Pino y Rodríguez (2010, p. 516), nuestro sistema de evaluación tiene como finalidad la dotación de recompensas más que la puesta en marcha de procesos de control de la calidad y mejora, de manera que la única penalización que se obtiene tras un mal desempeño es la privación de dicha recompensa.

Además, mientras que la obtención de sexenios de investigación abre numerosas posibilidades para el desarrollo y éxito dentro de la profesión, los quinquenios carecen de ese prestigio, pues no son más que un trámite burocrático que acaba concediéndose de manera automática a casi todo el que lo solicita.

Por tanto, se comprueba nuevamente que la evaluación dirigida a la incentivación del profesorado también promueve el desarrollo de un perfil profesional universitario más centrado en la actividad investigadora que en la docente. Es más, si el profesorado no posee al menos un sexenio activo, en diversas universidades se le asignan más créditos docentes como castigo. Por tanto, se transmite la idea de que aquel que no posee tramos es un mal profesional, cuando en algunos casos podríamos estar ante excelentes docentes no reconocidos.

En definitiva, no se trata de reclamar un sistema de evaluación que sea

más exigente en materia docente y que esté basado en la ya típica acumulación de certificados relativos a una innumerable cantidad de apartados y subapartados, sino de buscar nuevas fórmulas capaces de reconocer buenas prácticas docentes; prácticas reales que se dan dentro (y no fuera) del aula y que se apoyan en procesos formativos (entendidos en el sentido amplio) capaces de demostrar su impacto en la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes. Si se pide calidad en la docencia, esta debe evaluarse con rigurosidad y debe reconocerse e incentivarse con seriedad, abriendo nuevas vías profesionales que motiven al profesorado a desarrollar esta función. Solo así la docencia dejará de concebirse como el obstáculo que frena el éxito dentro de la profesión.

3.4. Formación del profesorado universitario

Formación del profesorado y desarrollo profesional son expresiones que, si bien pueden utilizarse por separado, encuentran su pleno sentido en el reconocimiento de su mutua interdependencia (Montero, 2003, p. 5).

Siguiendo la clasificación realizada por Marcelo (1999), la formación del profesorado universitario puede dividirse en varias fases: fase preformativa, referida a las concepciones desarrolladas sobre la profesión a través de la experiencia del sujeto como alumno en instituciones escolares; formación inicial, que se relaciona con los estudios preparatorios cursados para el desempeño de la profesión; formación inductiva del principiante, que abarca el conjunto de aprendizajes adquiridos durante los primeros años de experiencia; y formación permanente, que se relaciona con el aprendizaje que se va alcanzando a lo largo de la vida. Todas estas fases permiten al profesorado adquirir y desarrollar una serie de competencias ligadas al ejercicio de la profesión. A continuación pasamos a describirlas con más detalle.

3.4.1. Fase preformativa y formación inicial

La fase preformativa hace referencia al conjunto de vivencias escolares que nos ayudan a desarrollar nuestra propia visión de la docencia. Así como sostiene Tardif (2004, p. 54), la idea que tenemos sobre la docencia no es más que la herencia que nos deja nuestra propia historia escolar.

La docencia es una de las profesiones más conectadas a la vida de los sujetos, pues se está en contacto con ella desde edades muy tempranas, de ahí que todos los individuos, en función de su experiencia, tengan una percepción muy clara de lo que esta profesión representa; preconcepción que, a veces, puede llevar a considerar erróneamente que la docencia es una tarea sencilla, que cualquiera puede realizarla y que no va sujeta a una gran preparación o innovación.

En el informe Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ENQA, 2009) se destaca el papel fundamental de los docentes en el logro de un espacio europeo de educación superior de calidad y la necesidad de dar oportunidades al profesorado para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza. No obstante, para el desempeño de este rol tan esencial encontramos que, en el contexto español, el profesorado universitario no necesita la misma formación que el profesorado de las etapas educativas previas. Aquellos que se preparan para ser maestros deben obtener un título de Grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria tras cuatro años de estudio; por su parte, los que quieren ser profesores de Educación Secundaria requieren haber superado un máster cuya duración es de un año. Y, por último, para aquellos que se plantean enseñar en la universidad no existe ningún tipo de formación reglada que les oriente en el desempeño de la actividad docente. Por tanto, partimos de un sistema de formación contradictorio que contempla indispensable la formación para ser profesor en unas etapas, pero no en otras; como si a medida que se especializaran las disciplinas, la enseñanza se convirtiera en

una tarea más fácil.

Si la formación didáctica del profesorado de secundaria cuenta con numerosas críticas, pues no integra el conocimiento disciplinar o especializado con el pedagógico, el profesorado universitario se encuentra en una situación todavía más crítica, ya que no se le exige ningún tipo de formación enfocada al desempeño docente.

La única formación inicial que recibe el profesorado universitario va ligada a estudios de posgrado - másteres y doctorados - centrados en el desarrollo actividades de investigación (Mayor, 2009, p. 65). Pero para que estos estudios faciliten la acreditación y el acceso a un contrato en la Universidad, normalmente requieren haber tenido acceso a becas predoctorales concedidas en convocatorias nacionales, como las FPU y FPI; regionales, como por ejemplo las FPDJ de la Junta de Andalucía; y locales o propias de las diferentes universidades. Todas ellas dan la posibilidad de incorporarse a grupos de investigación y, también, de iniciarse en la actividad docente, pero sin que para esta última se requiera una formación específica más allá de la que pueda obtenerse a través de en curso o la que generosamente quiera facilitar el departamento.

Que la formación docente del profesorado universitario hasta ahora no forme parte intrínseca de la profesión se debe a la cultura ancestral de la universidad por la que resulta suficiente saber el contenido de una disciplina para transmitirla; esta es una falacia extendida y aceptada por muchos docentes y casi institucionalizada (Imbernón, 2012, p. 87).

Entre algunas de las propuestas formativas, cabe destacar la de la Universidad de Granada, que, a través del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad, abre anualmente una convocatoria para actividades de formación docente en centros, titulaciones y departamentos. Aunque son los profesores permanentes los que la solicitan, van destinadas a aquellos becarios interesados que se encuentran en formación para que, desde el propio

contexto profesional donde se inician, se les ayude a resolver sus inquietudes más inmediatas sobre la actividad docente.

En general, si la universidad quiere asegurar la calidad de los docentes debe mostrar sensibilidad en cuestiones relativas a la formación del profesorado (De Miguel, 2003, p. 15) y, en este caso, aunque las universidades han venido adoptando algunas medidas en los últimos años, estas son insuficientes para garantizar que todo profesor que entra a un aula universitaria por primera vez lo haga con una formación pedagógica adecuada que posibilite una enseñanza de calidad.

3.4.2. Fase de inducción

A partir de la aportación de Bozu (2010, p. 61) se define la inducción como una fase de desarrollo profesional que abarca el periodo de transición de alumno a profesor autónomo. Esta fase engloba, por tanto, los primeros años del profesorado universitario como docente. Hasta ahora el profesor principiante había contado con la posibilidad de trabajar dentro de un grupo de investigación y formarse en esta actividad, pero la primera experiencia docente comienza directamente a partir de que el departamento le asigne créditos en una materia o materias que, pueden o no, ser de su especialidad.

Los principiantes se caracterizan por presentar una gran inseguridad a la hora de enfrentarse a la enseñanza, pues no cuentan con una experiencia práctica y didáctica que respalde su actuación y, en ocasiones, tampoco poseen un conocimiento base de la materia que "les ha tocado" impartir. Esto hace que se convierta en una fase de gran malestar, ya que las exigencias de la profesión están muy por encima de las incipientes capacidades del principiante para responder a ellas con eficacia. Además, este temor se agrava si el profesor novel acude al aula sin haber recibido ningún tipo de orientación o apoyo previo por parte del departamento.

El primer contacto del individuo con la profesión requiere cierto respaldo

que ayude al principiante a socializarse dentro de la profesión y a integrarse en el día a día de la actividad profesional, sin que esto suponga un trauma o una tensión constante. Esta situación novedosa se ha de encauzar de manera positiva para que el profesorado novel afronte y supere las barreras de la inexperiencia con éxito.

Existen algunas alternativas para intentar paliar los efectos de este primer enfrentamiento a la docencia, de nuevo mencionaremos al Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada, que desde hace unos años viene planteando una serie propuestas formativas:

- Jornadas de acogida para profesorado de nueva incorporación. Se dirigen a profesorado novel (hasta cinco años de experiencia) y personal investigador con dedicación docente recogida en el plan de ordenación docente. Su objetivo es facilitar la integración e inserción profesional del profesorado principiante en la universidad, ofreciéndole información sobre el proyecto institucional universitario, los recursos y los programas que apoyan su progreso académico y la mejora de la docencia universitaria.
- Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria. Dirigido al profesorado novel con hasta cinco años de experiencia docente y becarios de investigación que figuren en el plan de ordenación docente el año de la solicitud. El objetivo de este curso es ofrecerles una formación básica para iniciarse en la profesión docente universitaria. El curso consta de una fase presencial dividida en siete módulos:
 1. Planificación de la docencia en el EEES.
 2. Ética de la profesión docente.
 3. Metodología docente.

4.Las TIC en la Enseñanza Superior.

5.Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes.

6.Tutoría universitaria y atención personalizada al estudiante.

7.Bases para la elaboración del proyecto docente e investigador.

Una vez finalizados los módulos, se da paso a un periodo de formación no presencial en el que se realizan actividades de innovación y mejora de la práctica profesional. Finalmente, en una tercera fase se lleva a cabo la actividad docente bajo la supervisión de un mentor de su departamento o centro.

-Programa de equipos docentes para la formación del profesorado principiante en los centros. Se dirige al profesorado de hasta cinco años de experiencia docente y profesorado con más de diez años de experiencia como docentes en la educación superior. Su objetivo es promover la cooperación y la implicación del profesorado experto que, adoptando el rol de mentores, ayudan a formar al profesorado principiante.

Así, como argumenta Zabala (2009, p. 79), "formarse pedagógicamente no solo es necesario, forma parte de la ética profesional: ese compromiso que asumimos con nuestros estudiantes y con nosotros mismos para activar todos los recursos que estén en nuestra mano para mejorar su formación".

Aunque contar con estas alternativas es sin duda un paso importante a la hora de apoyar la docencia del profesorado novel, aún queda camino por recorrer, pues, por un lado, por su carácter voluntario, no todos los profesores participan o se benefician de estas propuestas y, por otro, se desconoce si hay un impacto real en la mejora de la docencia de aquellos principiantes que han

formado parte de estos procesos formativos (Ion y Cano, 2007), aunque a nivel internacional sí existen investigaciones que demuestran el impacto de algunos programas desarrollados (Gibbs y Coffey, 2012; Parsons, Hill, Holland y Willis, 2011; Simon y Pleschová, 2012; Trigwell, Caballero y Han, 2012).

También, y en la línea de Feixas (2000), defendemos que cuando las administraciones educativas institucionalicen la formación del docente universitario, se ayudará a aumentar el reconocimiento y la profesionalización de la enseñanza universitaria.

3.4.3. Formación permanente

La formación continua o a lo largo de la vida es la que permite al profesorado mantenerse activo y actualizado, integrando nuevos conocimientos y prácticas en el desempeño de la profesión. A grandes rasgos, esta formación suele enfocarse al desarrollo científico-disciplinar, al pedagógico, al tecnológico y al lingüístico.

En cuanto al desarrollo del área científico-disciplinar, una de las funciones del profesorado universitario que además constituye una fuente formativa continua es la dirección o participación en proyectos de investigación, a través de los que se pretende innovar o desarrollar aspectos concretos dentro del área de conocimiento al que se pertenece. A este respecto, el profesorado cuenta con distintas posibilidades de financiación: a nivel nacional destacan los proyectos del Plan Nacional I+D+i; a nivel regional, los Proyectos de Excelencia en Andalucía, y a nivel local se incluiría la convocatoria de proyectos o ayudas propias de cada universidad.

El conocimiento pedagógico también requiere renovación. Como describe Imbernón (2012, p. 94), "aún predomina la formación transmisora, con la supremacía de una teoría descontextualizada, alejada de los problemas prácticos del profesorado y fundamentada en un profesorado medio que no

existe". A este respecto, el autor propone introducir nuevos enfoques de la formación, como: las relaciones entre docentes, las actitudes y emociones del profesorado, la complejidad docente, la capacidad de los propios departamentos para crear conocimiento pedagógico, el trabajo en equipo, etc.; y todo ello planteado no desde la perspectiva de los expertos, sino desde la reflexión que hace el propio profesorado sobre su práctica.

Aunque en los últimos años la finalidad de los programas formativos dirigidos a actualizar el conocimiento pedagógico radicaba en modificar las creencias y concepciones que el profesorado tiene sobre la docencia, durante los últimos años, a través de diferentes organismos y universidades, se promueve y se financia la participación en diferentes tipos de proyectos y programas que describen a continuación:

- Programa de Estudios y Análisis, del Ministerio de Educación, que promueve la realización de proyectos ligados a diferentes líneas de investigación que contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza superior. Es una propuesta nacional muy interesante para aunar ambas actividades, docencia e investigación.
- Proyectos de innovación docente. Forman parte de convocatorias a nivel local que, desde el Secretariado de Innovación Docente (Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Granada) pretenden impulsar la realización de proyectos de innovación docente enmarcados en líneas de acción, tales como:
 - 1.Gestión on line de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - 2.Metodologías docentes para clases teóricas y prácticas.
 - 3.Evaluación de los estudiantes.
 - 4.Enseñanza bilingüe.

5.Docencia de posgrado.

6.Docencia para una mejor formación de estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales.

7.Prácticum.

8.Divulgación.

9.Fomento de la cultura emprendedora.

10.Consolidación y extensión de buenas prácticas docentes.

-Programa de Formación Permanente, promovido por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada. Dirigido a profesorado y personal becario de investigación que figura en el plan de ordenación docente, con el objetivo de responder a sus intereses y así optimizar su competencia profesional. Entre los cursos que se ofertan, se encuentran:

a)Planificación de la docencia universitaria por competencias y elaboración de guías didácticas.

b)Mejora de la calidad docente del profesorado en ciencias de la salud.

c)Estrategias para autoevaluar la docencia universitaria.

d)La web social en la universidad: herramientas para el aprendizaje de profesores y alumnos.

e)Creatividad y representación del conocimiento experto: elementos de mejora en la docencia.

JTutoría y orientación en la educación superior.

g)Incorporación de metodologías activas al aula universitaria.

h)Evaluación de competencias en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Promover el conocimiento tecnológico es otra de las prioridades en materia de formación permanente del profesorado y suele ir ligada al desarrollo del conocimiento disciplinar y pedagógico mencionados anteriormente. Se justifica por la necesidad de una actitud de apertura a la ya establecida sociedad del conocimiento y de la información y a la necesidad de gestionar una gran variedad de fuentes informativas desde un enfoque crítico. Su desarrollo vendría determinado por la participación en proyectos, programas y cursos como los citados anteriormente.

Por último, también han comenzado a diseñarse cursos relacionados con el conocimiento y uso de la lengua inglesa. Su objetivo es que el profesorado pueda participar y difundir su trabajo en conferencias y foros internacionales. Para ello cabe resaltar, dentro del Programa de Formación Permanente citado anteriormente, los cursos siguientes: 1. La internacionalización del profesorado universitario: desarrollo de competencias para la participación en foros científicos y la redacción de artículos en lengua inglesa; y 2. English writing and presentation skills.

Estas son algunas de las alternativas más destacadas que propician la formación permanente del profesorado y que contribuyen a su desarrollo profesional. Todas ellas son iniciativas positivas y constituyen avances hacia la mejora de la calidad docente e investigadora. No obstante, no hay que olvidar que la formación no siempre va ligada a una mejora real de la práctica profesional; por tanto, se deben crear mecanismos que ayuden a conocer el impacto real de estos procesos formativos en la actividad profesional y, al mismo tiempo, ligar sus resultados más y mejor a los sistemas de evaluación y acreditación, para que la trayectoria del profesorado universitario sea una fuente de desarrollo constante y no una carrera de obstáculos en la que gana el que más certificados reúne.

No se puede pedir calidad docente si esta no va acompañada de un apoyo y reconocimiento que la respalde. En este sentido, se requiere un mayor consenso político sobre la misión de la universidad y la formación, pues la estructura del sistema actual es tan inestable que dificulta enormemente la configuración de un perfil profesional coherente con dicha misión (García y González, 2007, p. 200; Zabalza, 2011, p. 398).

3.5. Conclusiones

El desarrollo profesional del profesorado universitario va unido necesariamente a procesos de cambio y mejora en su competencia profesional. La integración de nuevos aprendizajes que moldean o redefinen sus creencias y modos de actuación posibilitan que el docente se desarrolle profesionalmente a lo largo de su carrera.

Son diversos los modelos que intentan aproximarse a los procesos de desarrollo profesional del docente universitario. Aunque no se puede admitir una generalización de los mismos, pues cada sujeto es diferente al resto y cuenta con experiencias e interpretaciones de la vida propias (Huberman et al., 2000, p. 56), los diferentes modelos nos acercan a una comprensión más profunda sobre cómo se desarrolla el profesorado y qué factores pueden impulsar o paralizar su crecimiento profesional.

En el desarrollo de un perfil dentro de la profesión ejercen una gran influencia los sistemas de evaluación que las administraciones, en consonancia con la institución universitaria, ponen en marcha para evaluar los méritos del profesorado universitario y decidir así sobre su acceso, promoción e incentivación. El valor diferenciado que se otorga a la docencia y a la investigación crea un desequilibrio en el perfil profesional que puede tener consecuencias negativas para la calidad de la enseñanza.

Este desequilibrio afecta también a la formación, que es uno de los factores más importantes que inciden en el desarrollo profesional. Si para el

ejercicio de cualquier profesión encontramos procesos formativos que preparan para el desempeño de unas funciones concretas, encontramos que para el profesorado universitario esta preparación es parcial, pues existe una formación reglada para desarrollar competencias en investigación, pero no para desarrollar competencias docentes (Mayor, 2009, p. 65). Aunque en los últimos años las propias universidades han puesto en marcha planes formativos centrados en el desarrollo de la enseñanza, estos no son requisito de obligado cumplimiento para ejercer la actividad docente.

Para finalizar este capítulo, se llega a la conclusión de que son necesarias políticas que promuevan con hechos más que con retóricas la calidad de la enseñanza. Para ello es necesario articular en un sistema único los procesos de formación y evaluación del profesorado, con el fin de contribuir de manera coherente a su desarrollo profesional y a la creación de un perfil profesional capaz de responder a sus funciones de manera eficaz y equilibrada (Caballero, 2013, p. 503; Tejada, 2006).

4

Evaluación de programas formativos de Educación Superior: una herramienta necesaria en el análisis de la calidad de la formación inicial del profesorado universitario

Oswaldo Lorenzo Quiles

Ruth Nayibe Cárdenas Soler

En el amplio marco global de la educación, la formación del profesorado universitario se lleva a cabo en el seno de las Instituciones de Educación Superior. Tanto estas como las titulaciones que imparten están hoy sometidas a diferentes procesos de evaluación que garanticen su calidad en aspectos como la oportunidad social de las enseñanzas o su coherencia interna y diseño curricular, debiendo, además, lograr satisfacer los cuatro itinerarios del proceso evaluador (verificación, seguimiento, modificación y acreditación), comunes en la casi totalidad de los procedimientos y prácticas de las agencias internacionales de evaluación de la calidad y acreditación de instituciones, titulaciones y profesorado.

El presente capítulo se irá construyendo a partir de la explicación y asociación de los términos nucleares que deben formar parte del contexto teórico de la evaluación de las titulaciones de educación superior, asociada esta aquí fundamentalmente a la evaluación, la calidad y el contexto internacionalizante de los programas formativos en los que el futuro profesorado universitario adquiere sus competencias generales y específicas.

4.1. Aspectos generales del concepto de evaluación

En el contexto académico, se ha identificado tradicionalmente el concepto evaluación con el de una de sus dimensiones-resultado más comunes, la calificación, obtenida esta en un examen, un test, una prueba, etc. Esta noción ha reducido la evaluación a sus aspectos sumativos y ha creado una amplia imagen del término vinculada a formas de medición, control o selección. Sin embargo, el sentido finalista de la evaluación académica está hoy muy discutido, proponiéndose otras fórmulas de evaluar, no solo cuantitativas, que atiendan igualmente al proceso de crecimiento y madurez del objeto evaluado (López, 2004; Shepard, 2000; Valencia, 1990).

Según Santos (1995) y Tiana y Santángelo (1996), evaluar supone un proceso intrínseco a la acción racional, que permite conocer lo que se hace (diagnóstico, control de calidad, eficacia de las políticas) y mejorarlo (plan de mejora, toma de decisiones). Es el juicio (apreciación sistemática) que se hace sobre un dato o datos en relación con unos valores preestablecidos, sin prejuicios ni posiciones ideológicas.

Escudero (2003), Stufflebeam (2001) y Tiana (1996) exponen que los inicios de la evaluación educativa tienen su origen en Estados Unidos, donde alrededor de los años sesenta del pasado siglo xx se comienza a examinar con detenimiento este tema, como una disciplina asociada con los conceptos de medición, prueba o examen. De esta forma, en 1967 se constituye legalmente la International Association for the Evaluation of Educational Achievement

(IEA), que realiza estudios internacionales sobre evaluación educativa. Previamente, en 1961, ya se había establecido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que cuenta con estudios permanentes sobre Indicadores Internacionales de la Educación (INES).

La evaluación se realiza comúnmente para que el docente obtenga información sobre la satisfacción de sus estudiantes con el programa impartido - evaluación estudiantil-; para saber si los planteamientos metodológicos, recursos y contenidos del programa son los más pertinentes - evaluación curricular-, y para saber si las estrategias educativas son compatibles con la filosofía institucional y si son coherentes con las necesidades sociales del contexto en determinado momento histórico - evaluación institucional - (Christensen, 2006).

No es posible dejar de mencionar las implicaciones sociales que tienen los resultados de la evaluación educativa, que afectan tanto a la comunidad universitaria como a la comunidad en general, cuando dichos resultados son expuestos públicamente, convirtiéndose en un referente para el debate político respecto al asunto de la educación y que tiene consecuencias en la asignación de recursos económicos, el establecimiento de normativas específicas y la contratación de docentes (Aschbacher y Baker, 1991).

Hablar de "cultura de la evaluación" (Magruder, McManis y Young, 1997; Nulty, 2010) es remitirse a un proceso que ha calado en diferentes escenarios sociales no necesariamente educativos. Por ejemplo, el uso diagnóstico que se le da a este término en aquellos campos profesionales que requieren evaluar preliminarmente situaciones específicas antes de realizar cualquier actuación, como en la medicina, que demanda una valoración previa al procedimiento de curación; o los procesos de auditoría que se realizan en las empresas con el fin de identificar el estado en que se encuentra la organización y determinar acciones de contingencia para mantener los aspectos positivos y mejorar los negativos.

Un elemento a tener en cuenta durante el proceso evaluativo se refiere a conocer y reconocer "la naturaleza del objeto evaluado", es decir, las características sociales, los conocimientos previos, las habilidades y limitaciones, etc. (Popkewitz, 2000). Además, para que el proceso evaluativo sea imparcial y representativo, se hace necesario advertir ciertas cualidades de la evaluación, como son la validez y representatividad de la información suministrada por los instrumentos de evaluación utilizados, e igualmente la posterior interpretación de dichos resultados con responsabilidad y compromiso de mejora continua.

Otro aspecto a destacar es que la acción de evaluar conlleva ciertas dificultades, por ejemplo, para un mismo evaluador se pueden presentar inconvenientes a la hora de la asignación de valoraciones cuantitativas o cualitativas al fenómeno evaluado, dado que este puede llegar a otorgar diferente valoración para una misma prueba en tiempos y procesos evaluativos diferentes. También puede observarse esa dificultad cuando se comparan los resultados de una evaluación realizada por varios evaluadores respecto al mismo espacio, tiempo y objeto analizado (Pérez, 2007).

Pueden presentarse situaciones en las cuales las organizaciones educativas utilicen e inviertan vastos recursos económicos en la aplicación de instrumentos evaluativos con el único propósito de la acreditación de un programa o una institución y de que estos queden bien situados en un ranking, o en el caso de los profesores, que estos utilicen los resultados de las evaluaciones con fines coercitivos, generando temor en los discentes hacia los mecanismos de verificación de conocimientos.

Nevo (1983) establece varias dimensiones sobre el objeto de la evaluación en la educación, los cuales se describen y amplían seguidamente.

- El concepto de evaluación. Dentro de los más aceptados por la comunidad académica están las concepciones de Ralph Tyler, considerado como uno de los precursores de la evaluación educativa, quien la concebía

como el proceso que permitía determinar en qué medida los objetivos educativos eran alcanzados; y de destacados evaluadores como Lee Cronbach, Daniel Stufflebeam y Marvin Alkin, quienes distinguen la evaluación como el instrumento que facilita información para la toma de decisiones (Escudero, 2003). Sin embargo, la evaluación entendida como un instrumento para juzgar genera habitualmente desazón, tanto en evaluados como en evaluadores, razón por la cual deberían ser más tenidas en cuenta sus características constructivas - evaluación formativa - (Guba y Lincoln, 2001).

-Las funciones de la evaluación. Para Scriven (1991) hay dos funciones de la evaluación, una llamada evaluación formativa, también conocida como evaluación para el aprendizaje y feedback entre profesores y estudiantes (Black y Wiliam, 1998; Sadler, 1998), y otra denominada evaluación sumativa (rendir informes, certificar, seleccionar) (Bennett, 2011; IowaCore, 2010); mientras que para Stufflebeam (2008) estas funciones son evaluación proactiva (tomar decisiones) y evaluación retroactiva (rendir cuentas).

Objetos de evaluación. Determinar el objeto de evaluación es el primer paso del proceso evaluativo, para posteriormente identificar qué información se requiere recoger y cómo se debe analizar. Pueden evaluarse los programas de clase, elementos del currículo, instituciones educativas, estudiantes, docentes, administrativos, etc. Scriven (1991) concreta seis subáreas de la evaluación: evaluación de proyectos, de políticas y regulación, de programas, de productos, del personal y de rendimiento. Por su parte, Shepard (2000) indica que es importante contar con suficientes herramientas de evaluación que estén estrechamente relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje y que favorezcan los procesos de razonamiento crítico de los estudiantes, su habilidad para resolver cuestiones complejas y para aplicar su conocimiento a situaciones problemáticas de la vida real.

- Clase de información que se puede recoger según el objeto evaluado. Stufflebeam y Webster (1980) plantean que para determinar la clase de información a ser evaluada se deben tener en cuenta cuatro variables: objetivos, diseño, implementación y resultados. Por su parte, Stake (1996) sugiere dos conjuntos de información: descriptiva (antecedentes, implementación y resultados) y crítica (juicios sobre antecedentes, implementación y resultados).
 - Criterios para juzgar el objeto evaluado. Esta es una de las tareas más difíciles, excepto para aquellos que usan la evaluación para la toma de decisiones. Estos criterios podrían ser: identificar las necesidades de los evaluados, los valores sociales, estándares establecidos por expertos y, además, las características del contexto propio del objeto evaluado. Asimismo, los instrumentos de evaluación deben plantearse de forma que cumplan con criterios de validez, igualdad y credibilidad (Land, 1997; Shepard, 2000).
 - Quiénes son atendidos por la evaluación. Llamados clientes de la evaluación o audiencias de evaluación o, como lo denominan Guba y Lincoln (2001), los interesados o las audiencias interesadas, cuyas diferencias en las necesidades de evaluación pueden reflejarse en la clase de información que requiere ser recogida, el nivel de análisis de los datos o la forma de informar de los resultados. Una situación generalizada se refiere a la tendencia a excluir algunos miembros de la población evaluada por motivos como la discapacidad, generando bajo grado de credibilidad en los resultados (Braun, Zhang, y Vezzu, 2010).
- El proceso de la evaluación. Este proceso es diferente dependiendo de la concepción teórica que se tenga de la evaluación. Para el caso de la concepción de la evaluación como alcance de propósitos, el proceso es el siguiente: establecer objetivos (en términos de conductas), desarrollar instrumentos de medida, recoger los datos, analizar los resultados y

hacer recomendaciones (Escudero, 2003); mientras que para la evaluación constructivista el proceso se inicia con el establecimiento de criterios explícitos por parte de los evaluadores, posteriormente se somete a consideración de los evaluados, después se desarrolla la evaluación bajo la orientación del evaluador y, por último, tiene lugar el proceso de retroalimentación o feedback, que también sirve para consolidar o modificar los criterios explícitos escogidos inicialmente (Rust, O'Donovan y Price, 2010). González (1997) establece seis etapas en el proceso evaluativo: enfoque (qué se evalúa, para qué y con qué criterios), recogida de datos (definición de instrumentos y de población a evaluar), organización (sistematización de resultados), análisis, informe (para los interesados en los hallazgos, feedback) y administración (regulación de la evaluación y sus resultados).

- Métodos de investigación que pueden ser usados en la evaluación. Muchos de los diseños metodológicos de la investigación han sido incluidos en el campo educativo: experimental, cuasi-experimental, naturalista, etc., sin embargo, previamente a escoger el método que mejor se acople a la evaluación que se pretende desarrollar se deben tener en cuenta las características y necesidades particulares del objeto de evaluación (Stufflebeam, 2008), previendo el carácter aplicativo de la investigación evaluativa.
- Quién hace la evaluación. Ser un buen evaluador indica que se poseen competencias técnicas en métodos de investigación y medida, habilidades en relaciones humanas, integridad y objetividad. Además, existe una diferencia entre un evaluador interno y uno externo, debida al conocimiento y participación en el proceso que está siendo evaluado y al grado de objetividad que pueda ser aplicado en el proceso y que sea visible en sus resultados. También puede diferenciarse un evaluador novel de uno profesional por la experiencia en el tema y en procesos evaluativos, el valor de sus juicios y, en general, por la calidad de la

evaluación. En palabras de Quinn (2000), el evaluador de la cuarta generación (según la clasificación de Guba y Lincoln, 2001) es un negociador con carácter independiente, neutralidad ideológica, conocimiento de la legislación y experiencia metodológica.

-Estándares de evaluación. Son los parámetros o acuerdos establecidos por la comunidad académica con el fin de validar la apropiación de un conocimiento. Para poner en práctica el sistema de estándares es necesario contar con un grupo de profesores altamente cualificados que no solo posean el conocimiento sino también la habilidad para valorar parámetros de calidad en lo evaluado. Además, pese a la variedad en formación académica de los docentes, los estándares favorecen la igualdad en los procesos de enseñanza-aprendizaje para todas las instituciones educativas, permitiendo las comparaciones en el marco nacional e internacional (Goldhaber, Perry y Anthony, 2004; Pelgrum, 2001). En este sentido, la evaluación es, en esencia, comparativa (De la Garza, 2004).

Es necesario focalizar los diseños de investigación en evaluación hacia diferentes elementos que favorezcan la mejora de los proyectos y programas formativos (Stufflebeam, 2008). En este sentido, el concepto "evaluación constructivista" podría considerarse como el referente de los procesos de autoevaluación de los programas con fines de acreditación de alta calidad propuestos por las agencias internacionales de evaluación y acreditación, las cuales consideran que los mismos procesos evaluativos se convierten en una de las debilidades para la demostración de calidad de los programas educativos y de las instituciones.

Existen algunos criterios para determinar una buena evaluación en el marco de la validez y la fiabilidad (Cronbach, Linn, Brennan y Haertel, 1997). Estos criterios son: informar a todas las personas interesadas de los resultados del proceso evaluativo, intentar que estas lo entiendan, que lo

encuentren creíble, que encuentren respuestas adecuadas para todas las preguntas previas a la evaluación, que haya consenso en la relación y cumplimiento de los criterios preestablecidos, que estos resultados favorezcan la toma de decisiones y que exista una concienciación de responsabilidades frente a los resultados y un aprendizaje a partir de los mismos (González, 1997).

4.1.1. Calidad y evaluación, un binomio necesario en la Educación Superior

Según Cuellar (2006), la calidad en educación debe ser eficaz, es decir, que los resultados muestren el alcance de los objetivos de aprendizaje del programa mediante la acción educativa; relevante, que haya correspondencia entre los contenidos planteados y las necesidades contextuales de los estudiantes; y un proceso, cuando la oferta educativa se fortalece con un contexto adecuado, unos docentes con la suficiente preparación académica, recursos materiales y estrategias didácticas apropiadas.

Para Lemaitre (2009), el término calidad significa hacer lo mismo, pero hacerlo bien, con innovación y con mejoras, con un profundo vínculo entre autoevaluación, planificación y asignación de recursos. En relación con el término calidad de la educación, López (2007) establece tres visiones conceptuales: producción de conocimiento original, eficiencia interna del sistema y mejoramiento de la calidad de vida.

El origen del término calidad se remite originalmente a la industria, estando relacionado con la organización, mejora y expectativas del mercado. Su incursión en la educación superior es compleja, dado que se refiere tanto a los procesos y resultados (enseñanza-aprendizaje) como al reconocimiento externo y la acreditación, con estándares locales o internacionales (Buendía, 2007).

Considerando que la función de las universidades y sus programas formativos se centra en la docencia, la investigación y la transferencia y ayuda

a la comunidad, es en estos tres pilares donde se deben construir los estándares de calidad. El tratamiento de búsqueda de la calidad educativa muestra que las instituciones universitarias operan en un ambiente de competencia, interdependencia e interrelación con otras instituciones y organizaciones educativas, tanto en un marco local como internacional (Abukari y Correr, 2010), por tanto, se hace necesario tener una visión panorámica global de lo que está sucediendo en los centros de formación superior.

En el siglo xx, los diferentes cambios sociales, económicos y tecnológicos provocaron reformas en los sistemas educativos de todo el mundo que han conducido a la aplicación de la evaluación de la calidad en el ámbito educativo. Como apunta Cheng (2003), dichas reformas han sido principalmente tres: la primera, que comienza en 1970, se centra en buscar la eficacia interna de la escuela (calidad interna); la segunda, a partir de 1990, pretende la calidad educativa en términos de satisfacción y competencia en el mercado, desde la rendición de cuentas en el interior de las instituciones educativas y fuera de ella, y con una amplia participación de todos los miembros de la comunidad educativa (calidad interna con verificación externa); y la tercera, que inició con la entrada del siglo XXI, se proyecta en términos de globalización, aprendizaje permanente y el uso de la información y la tecnología (nuevo paradigma de la calidad educativa). A la suma de estas tres etapas se le puede denominar calidad total de la educación: calidad interna, calidad y pertinencia externa y calidad en la preparación hacia el futuro.

Rodríguez (1994) y Toranzos (1996) exponen que el concepto de calidad educativa hace necesario establecer sistemas de evaluación que permitan realizar un seguimiento del desempeño de las instituciones y de los resultados de sus autoevaluaciones, en un proceso permanente de retroalimentación y teniendo en cuenta que muchos países han hecho de la "calidad" parte de sus objetivos educativos, tanto desde el punto de vista político (participación

incluyente) como pedagógico (currículo significativo).

Igualmente, se entiende que los procesos de acreditación de la calidad deben apuntar a la formación integral de los estudiantes en relación con los proyectos de desarrollo humano sostenible, el capital social y la calidad de vida (Recalde, 1999), y los avances sociales y económicos; además de buscar un equilibrio entre excelencia, pertinencia y relevancia del quehacer académico (Pires y Lemaitre, 2008).

Finalmente, como plantean Coates (2005) y Sharp (2009), es importante no perder de vista que todo el proceso de autoevaluaciones y evaluaciones externas de la calidad de los programas debe apuntar a mejorar las experiencias del estudiante y en consecuencia su aprendizaje, circunstancias que por ende generan un impacto en la comunidad educativa, en la región y en el país. Además, se debe entender que la evaluación se convierte en uno de los mecanismos que dinamiza y sensibiliza la actividad académica, favoreciendo la innovación (González y Ayarza, 1997).

4.2. Evaluación de programas de Educación Superior

La evaluación de programas educativos, pensada desde la autoevaluación, es considerada como una oportunidad para reflexionar sobre las fortalezas y los aspectos por mejorar, con el fin de transformar el programa, la institución y el entorno (Brent, Travis, Stacy y Stacey, 2007). Esta es, al parecer, la intención más recurrente en los procesos de evaluación y acreditación en el contexto mundial, que plantea desarrollar la evaluación a partir del establecimiento de parámetros estandarizados que puedan dar fe de la calidad en la oferta del servicio educativo (Poole, 2010). En la conferencia mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) sobre educación superior, celebrada el 8 de julio de 2009 en París, el director general en ese momento, Koichiro Matsuura, señaló que en este nivel educativo se deberían perseguir los objetivos de equidad,

pertinencia y calidad, con ayuda de los mecanismos reguladores que establecieran los Ministerios de Educación de cada país (Unesco, 2009).

La acreditación de programas y la acreditación institucional son complementarias. En la primera no se tiene por objetivo el análisis institucional y en la segunda se pretende analizar antes la generalidad de los procesos académicos, investigadores, administrativos y de gestión que los aspectos particulares de cada uno de los programas de pregrado y posgrado ofertados (Morresi, Donnini y Cerioni, 2009).

Entre los aspectos sobresalientes de los cambios ocurridos en la educación superior, recientemente aparecen la financiación, el marco de referencia y la flexibilidad de los programas formativos, que requieren óptimos mecanismos de evaluación, así como las estrategias de difusión de los resultados de dicha evaluación, de tal forma que permitan a la institución y a los mismos programas ajustarse a la realidad y no quedarse solo en la calificación o establecimiento de un ranking (Lemaitre, 2004). En relación con la financiación, la tendencia mundial se dirige hacia la privatización de las instituciones públicas (consecución de recursos propios, venta de servicios diferentes a los formativos - cursos de extensión, proyectos de intervención social, alquiler de laboratorios y de teatros, etc. - y alzas en el coste de matrícula); para el caso del marco de referencia, en un contexto de clara globalización educativa, el propósito común es la constitución de un "mapa global de la educación superior", que promueva la interrelación y la movilidad entre los diferentes países del mundo. En cuanto a la flexibilidad, las necesidades actuales apuntan a una población más heterogénea y a un contexto más competitivo, con alternativas de educación virtual o transnacional (Woodhouse, 2000).

La esencia de la Universidad, reconocida a partir de su trayectoria histórica como institución de necesidad y desarrollo social es básicamente la producción de conocimiento e investigación, donde la asignación de títulos y

grados académicos resulta ser solo una función derivada (Orellana y Orellana, 2005). Sin embargo, los centros de formación universitaria han empezado a pensarse como una empresa que compite, evalúa su producto y redefine su servicio en el marco de una política de autonomía e independencia, pese a las dificultades de medir los aspectos educativos, que suelen ser intangibles, dado que solo se reflejan en los comportamientos y desempeños de los individuos que se forman en ellas (Jackson, Helms y Ahmadi, 2011). En este sentido, las instituciones de educación superior son conscientes de que para mantenerse activas deben garantizar un servicio de calidad que las diferencie del resto de instituciones (Tsinidou, Gerogiannis y Fitsilis, 2010), en términos de enseñanza, investigación, administración y extensión de resultados y aportes a la comunidad.

Una de las técnicas de gestión de la calidad total (estrategia usada en gestión y manejo de empresas), con aplicación generalizada en la evaluación de instituciones de educación superior, es la denominada despliegue de función de la calidad [Quality Function Deployment (QFD)], la cual permite conocer las causas y los efectos de la implementación de un programa a partir de las necesidades de los clientes (en este caso los estudiantes) y desde el inicio de sus estudios hasta el momento de su graduación (AytaC y Deniz, 2005). Otro modelo interesante es el Servqual, que se fundamenta en cinco dimensiones de calidad: tangibles (instalaciones físicas, recursos humanos y materiales), fiabilidad (actualidad de conocimientos y desarrollo de habilidades educativas), capacidad de respuesta (compromiso social para conocer las necesidades de la comunidad y de los estudiantes, y para trabajar en dirección de su satisfacción), aseguramiento (confianza de la comunidad educativa en la institución) y empatía (pertinente atención a la comunidad) (Brochado, 2009).

Determinar el grado de calidad del servicio educativo de las instituciones de educación superior, así como los indicadores e instrumentos para medir dicha calidad, no es una tarea sencilla para las agencias de acreditación que

actúan en cada país (Parri, 2006), dado que la evaluación relacionada con la acreditación y certificación de programas o de instituciones universitarias se centra en la determinación del "mérito", basándose en estándares preestablecidos (Popham, 1987) con base en los deberes, responsabilidades sociales y obligaciones de las mencionadas instituciones. Sin embargo, para autores como House y Howe (2000), esta dimensión de la evaluación (programas e instituciones) podría centrarse en determinar el "valor" del objeto evaluado en relación con las necesidades contextuales en que está inmerso, promoviendo los procesos de autoevaluación y autoseguimiento más allá de las comparaciones entre los resultados de diferentes instituciones. No obstante, señalan Bell y Youngs (2011) que pocos estudios se centran en este aspecto, es decir, en los factores específicos contextuales que influyen en la acreditación de las instituciones de educación superior.

Días (2007) plantea que existe una diferenciación entre los términos evaluación y acreditación, pese a reconocer su interrelación e interdependencia. Este autor manifiesta que mientras que la evaluación es el proceso de análisis y asignación de valor o mérito de las instituciones y programas, con el fin de mejorar, la acreditación tiene un desarrollo más amplio y general, que busca la verificación del cumplimiento de requisitos mínimos de calidad. Por su parte, Gundersen et al. (2011) y Miles (2010) definen esta última como el reconocimiento que asigna una comisión de acreditación y como el proceso que no tendría ningún significado si no fuera por sus consecuencias: asegurar y mejorar la calidad de la educación superior.

Acreditación es el establecimiento de la legitimidad o estatus de una institución o programa. Cuando se trata de la acreditación institucional, se hace referencia a la licencia para operar, a si cumple con la cualificación de personal, a actividades de investigación, admisión de estudiantes, recursos de aprendizaje y estimación para promover la graduación de profesionales. Además de la acreditación existe la reacreditación, la validación y la revalidación. Las dos primeras se dan como verificaciones externas a la

institución, mientras que las dos últimas, como sucede en países como Reino Unido, se refieren a los necesarios procesos internos de los centros educativos, mediante los cuales actualizan sus planes o programas y legitiman su continuidad (Harvey, 2004).

La evaluación de titulaciones tiene directa reciprocidad con la evaluación social, en el sentido de que se trata de hacer enjuiciamientos a las acciones humanas en una realidad socioeducativa específica y a partir del establecimiento de indicadores, una de las tareas más comprometedoras del proceso de evaluación. Estos indicadores reclaman validez, objetividad, sensibilidad y especificidad (Anguera, 1989), además de su carácter normativo (De la Orden, 1997). El concepto de indicadores fue acuñado por Bauer (1966) en Estados Unidos, como una intención de apoyar, desde la estadística, programas de cambio social en las esferas económica, de la salud, la educación, la vivienda, el estado de bienestar, etc.

Relacionados con las funciones sumativa y formativa, planteadas por Scriven (1991), en la evaluación de programas existen dos modelos, el lineal y el no lineal (Chacón, Anguera y López, 2000). Los dos modelos se componen de las fases de planificación, implementación y evaluación; sin embargo, el modelo lineal es secuencial y rígido, y evalúa específicamente los resultados del programa, mientras que el modelo no lineal es flexible y admite la continua interacción entre las diferentes fases.

Como expone Martínez (1998), la evaluación, entendida como disciplina académica y en relación con la valoración de programas, es una práctica reciente que parte de guías que orientan el desarrollo del proceso evaluativo y se apoya en los métodos de investigación científica con el objetivo de generar credibilidad en sus procedimientos y resultados. De esta forma, se pueden advertir las diferentes tendencias en el desarrollo de trabajos evaluativos de programas por parte de los teóricos de la educación, donde se observa que principalmente es el método el que orienta las perspectivas de trabajo. Es así

como Tyler utilizaba diseños experimentales y cuasiexperimentales, pruebas estandarizadas e informes con el formato clásico de investigación científica; Stufflebeam se centraba en una metodología acorde con el contexto (entrada) y el proceso (producto), cuyos resultados servían como guía para la toma de decisiones y la mejora del proyecto curricular; Scriven utilizaba una metodología neopositivista, relativista y de la lógica probativa; Stake prefería las metodologías cualitativas, principalmente el estudio de caso; Graba y Lincoln se inclinaron por la metodología naturalista y el trabajo en equipo, involucrando a todos los actores implicados en la evaluación; Cronbach defendía el uso de metodologías tanto cuantitativas como cualitativas, donde la evaluación se integra y fortalece a la comunidad política; y Pérez Juste, al igual que Conbrach, utiliza metodologías cualitativas y cuantitativas con el objetivo de mejorar los programas e impactar en la comunidad.

Los resultados de la evaluación de titulaciones deben contar con suficientes evidencias, al ser este proceso más que una simple descripción, y admitir enjuiciamientos basados en criterios específicos (Picado, 2002). En el mismo sentido, Cook, Murphy y Hunt (2000) recomiendan que el evaluador de programas contemple variadas metodologías en el momento de realizar su evaluación y que de igual forma considere las opiniones de diferentes participantes, para reducir las interpretaciones erróneas. Por su parte, Chen y Rossi (1980) señalan que el evaluador puede proveer información sobre lo que el programa debe o no hacer para mejorar, elementos que serán tenidos en cuenta por parte de los administradores educativos y los encargados de diseñar las políticas educativas para tomar mejores decisiones, las cuales influirán, en un proceso cíclico, en el contexto político donde se desarrolle la evaluación. Además, el evaluador debe tener en consideración que su trabajo favorezca la propuesta, debate, promulgación de nueva normativa y la adopción de medidas políticas, porque, como indica Weiss (1993), la evaluación en sí misma tiene una postura política, más allá de su misión moral y ética.

La calidad de la educación superior es un tema que no solo preocupa a la comunidad educativa, estudiantes, profesores, directivos, agencias de evaluación y gobiernos (Harvey, 2002), sino también a empleadores y empresarios, que admiten laboralmente a profesionales universitarios, de los cuales esperan una formación del más alto nivel. Es así como la calidad de la educación universitaria respondería a las relaciones entre las necesidades sociales, objetivos y productos de la educación universitaria, procesos de gestión y miembros de la comunidad educativa, bajo la interconexión de las dimensiones de funcionalidad (indicadores de funcionalidad) y eficacia y eficiencia (indicadores de rendimiento). Los indicadores de funcionalidad se refieren al sistema de acceso de estudiantes y profesores al sistema universitario, procesos de gestión curricular, población de graduados y demandas de formación profesional por parte de la sociedad. Por su parte, los indicadores de rendimiento se refieren a la evaluación del producto, aspectos pedagógicos, económicos y de gestión administrativa (De la Orden, 1997).

En los sistemas educativos recae la responsabilidad de generar conocimiento y ponerlo a disposición de la sociedad, como un elemento que se ha de constituir en las posibilidades sociales, políticas, económicas y tecnológicas futuras. Este desafío se ubica en la organización del sistema educativo, de cómo se debe conducir y hacia dónde debe direccionar su futuro en un marco de eficiencia y eficacia (Aguerrondo, 2005).

Garduño (1999) propone un modelo para la evaluación holística de la calidad de la educación superior basado en los tres pilares propios de la universidad: docencia, investigación y extensión; entendida la calidad desde dos dimensiones, una descriptiva y otra relacional-explicativa (ver figura 4.1). La dimensión descriptiva se refiere a juicios sobre la individualidad de los diferentes componentes del objeto evaluado (insumos: número y estado de libros; procesos: metodologías de enseñanza-aprendizaje usadas en clase; resultados: número de estudiantes graduados por año; productos: relación del trabajo desempeñado por los egresados en el sector productivo y la formación

recibida). Por su parte, la dimensión relacional-explicativa se constituye en el aporte más representativo del proceso de evaluación para la calidad de la educación (relevancia: relación entre propósitos institucionales y realidad social del contexto educativo; eficacia: los estudiantes aprenden lo que deben aprender; efectividad: relación entre procesos, resultados y productos; congruencia: correspondencia entre talento humano, recursos físicos, procesos y resultados; eficiencia: correcta utilización de recursos disponibles).

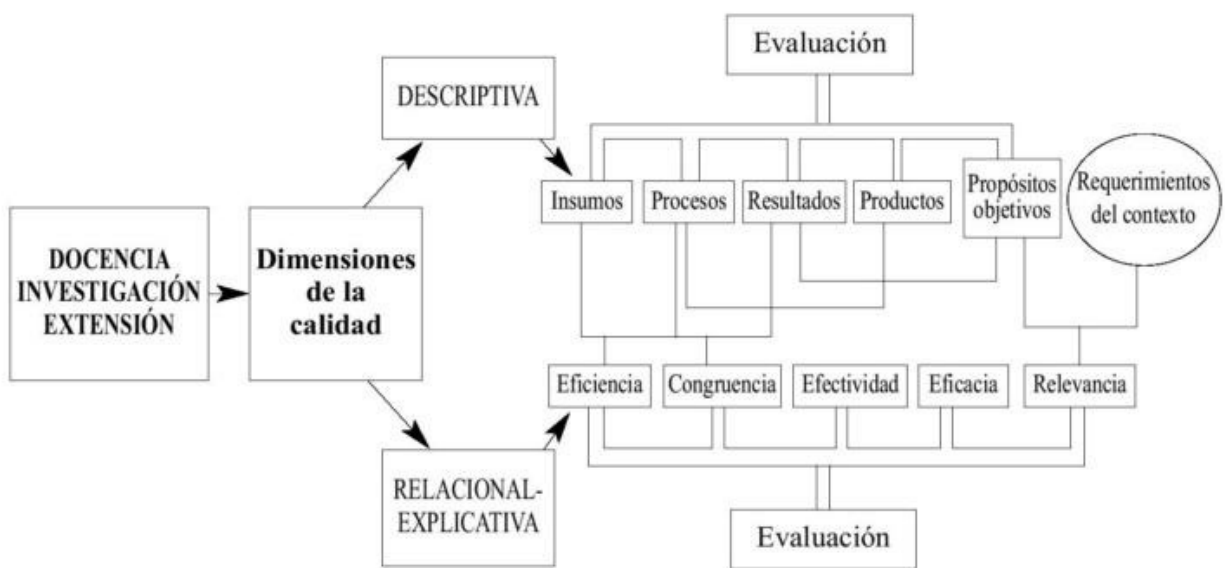


Figura 4.1. Modelo de evaluación de la calidad de la educación superior (tomado de Garduño, 1999).

4.3. Las agencias de evaluación de programas e instituciones de Educación Superior

Neave (1988) acuñó el término Estado Evaluador para las reformas que se suscitaron en la educación superior después de 1990 en Europa Occidental, donde no solo eran las instituciones educativas, en el marco de su autonomía, las encargadas de responder a la calidad de la educación, sino que el Estado entró a desempeñar un papel importante como auditor y verificador, en términos de formalización, integración y estandarización (Bleiklie, 1998).

Este hecho influyó en la aparición y el desarrollo de los mecanismos de garantía de la educación superior en otros países y particularmente en los pertenecientes a América Latina (Jiménez, 2011; Marquina, 2006).

En el presente siglo, elementos como las nuevas tecnologías, la educación sin fronteras o la internacionalización de la educación, las políticas de cobertura y la insuficiencia en recursos económicos por parte de los gobiernos para el apoyo a las instituciones educativas, conllevan una transformación en los sistemas de garantía de la calidad, que demanda nuevas políticas y nuevas investigaciones (Harvey y Jethro, 2004; Van der Wende y Westerheijden, 2002).

Este contexto de incremento notable de la preocupación internacional por la evaluación de los programas educativos ha generado la aparición de agencias de evaluación en diferentes países. Estas agencias están encargadas de promover y respaldar la excelencia de calidad en la oferta de programas universitarios y también de las instituciones que los imparten (Van Berkel y Wolfhagen, 2002).

En Estados Unidos, la evaluación institucional se hace a través de agencias regionales y la acreditación de programas la realizan agencias especializadas, al igual que en Canadá. Algunas agencias norteamericanas son la American Evaluation Association (AEA) y la National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity (NACIQI). En otros países la actividad evaluadora funciona a partir de agencias e instituciones como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en España; el Instituto de Acreditación, Certificación y Garantía de Calidad (ACQUIN), en Alemania y Austria; el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) y The International Network for Quality Assurance Agencies of Higher Education (INQAAHE), de ámbito mundial. En el mismo sentido, con la acreditación de programas e instituciones por parte de las agencias de garantía de la calidad, surge la

necesidad de verificar la calidad de los procesos y procedimientos que adelantan estos organismos, desde evaluaciones hechas por parte de organizaciones internacionales (Szanto, 2005). INQAAHE es la red internacional de agencias para la garantía de la calidad en la educación superior más presente en el mundo. Creada en 1991 en Holanda, su propósito es recoger información sobre teoría (asambleas bianuales) y práctica (talleres en años intermedios) de evaluación de la calidad y acreditación en educación superior en el mundo y plantear los criterios que deben guiar el proceso (Morse, 2006). Cuenta con la participación de más de 100 miembros de países de todos los continentes y con redes regionales y subregionales (Woodhouse, 2000).

En el ámbito comparativo internacional, mientras que en Estados Unidos el sistema de acreditación ha querido medir ampliamente el grado de calidad de las instituciones de educación superior, evaluando los recursos, los procesos enseñanzaaprendizaje, los procedimientos administrativos y los aspectos de la misión de los programas; en Reino Unido, Países Bajos y Dinamarca la acreditación se centra en los resultados de las investigaciones, de las actividades educativas, de los sujetos y del programa; y en otros países europeos y asiáticos la atención se fija en el control de la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, a partir de las denominadas auditorías académicas, acciones que favorecen el establecimiento de la responsabilidad institucional en el marco de la educación superior (Dill, 2000).

En Europa, al suscribir el Tratado de Bolonia en 1999, los cerca de 30 países de la comunidad europea tuvieron que replantear sus sistemas de educación superior en los niveles de grado y posgrado, de forma que sus titulaciones tuvieran una estructura clara, de fácil adopción común, compatibilidad y reconocimiento. Este hecho sugiere un nivel de calidad óptimo y equitativo para la educación superior, es decir, una acreditación múltiple (Heusser, 2006; Westerheijden, 2001). Es así como a partir del

Tratado de Bolonia se crea la Asociación Europea para la Garantía de Calidad en la Educación Superior [European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)], organismo que ha establecido los siguientes principios para las universidades de la Unión Europea (Grossman, Sands, y Brittingham, 2010; Tsinidou, Gerogiannis y Fitsilis, 2010):

- Definir los estándares de calidad de los programas y los títulos, así como los procedimientos para su aseguramiento y revisión, a partir de la cultura de mejora de la calidad de los productos educativos que deben asumir todas las instituciones de educación superior.
- Evaluar a los estudiantes con criterios preestablecidos, a partir de una reglamentación y procedimientos consistentes.
- Asegurar la calidad de los docentes, las instalaciones físicas y los recursos disponibles para la comunidad educativa.
- Utilizar diferentes recursos (encuestas, cuestionarios, etc.) y la oportuna sistematización de la información para evaluar y garantizar la gestión eficaz de la institución y sus servicios.
- Ofrecer al público información relacionada con la evaluación de los títulos y las instituciones, datos financieros, oportunidades laborales, becas, etc.

En Europa, los sistemas de garantía de la calidad se apoyan, cada vez más, en redes de acreditación privadas y en organizaciones universitarias, haciendo que se transforme el umbral de la calidad de la educación y resultando más exigentes en la legitimación de instrumentos y procesos evaluativos, además de considerando varias opciones de acreditación, entre ellas el posicionamiento en las listas de clasificación de instituciones universitarias y la participación, junto con otras entidades de educación superior, en alianzas estratégicas (Stensaker y Harvey, 2006). Estos procedimientos sugieren

dilemas problemáticos frente al hecho de promover la uniformidad de la oferta educativa respetando la singularidad y diversidad institucional y contextual en el marco de la internacionalización de la educación superior, dado que la apropiación de los estándares de calidad es diferente para cada país y cada institución (Proitz, Stensaker y Harvey, 2004).

La educación trasnacional es un tema que ha recibido especial atención en el marco de la globalización y educación superior, especialmente por la Unesco y la OCDE, organismos que publicaron en 2005 las directrices que deben seguir los países miembros para la oferta de esta clase de servicio educativo, basándose en unas necesidades detectadas y ofreciendo soluciones a los problemas más comunes. La propuesta y proyección de este servicio depende del tamaño de la población, la demanda insatisfecha de programas formativos, la eficiencia y pertinencia de las ofertas, número de instituciones, coste de matrícula y lengua de instrucción, entre otros (Stella, 2006).

Woodhouse (2004) sostiene que las agencias de evaluación de la calidad de la educación superior muestran diferencias de finalidad y alcance. Generalmente, las agencias se centran en la calidad de la oferta educativa, o en los distintos niveles de formación y los estándares requeridos, en la extinción de los programas educativos que no funcionan y en mejorar los que tienen proyección pero presentan dificultades estructurales. Lamentablemente, todas estas situaciones son desiguales en cada país, condición que genera las diferencias antes mencionadas. Este aspecto, además, tiene que ver con la financiación que los gobiernos dan a los programas de formación superior según distintos indicadores que permiten medir el impacto de estos y de las instituciones que los imparten, como los resultados de las evaluaciones, el número de programas de posgrado, las tasas de retención, tasas de graduación y tasas de inserción profesional de los graduados (Harvey, 2006).

Es posible afirmar que los Sistemas de Acreditación de la Calidad (SAC)

son resultado de las presiones que reciben las instituciones universitarias, ya sea por parte del gobierno, del sector productivo, de los mismos organismos académicos, etc., y que se han ido transformando a partir de tres dimensiones: el eje de evaluación (de recursos y estructura a resultados; de control externo a autorregulación), internacionalización de la educación (con problemas centrados en el reconocimiento de títulos; en los recursos económicos y el personal cualificado para verificar programas extranjeros); el acuerdo sobre quién asegura la calidad del programa, si el país oferente o el receptor; el establecimiento de estándares y expectativas basadas en el contexto donde se ofrecen los programas; y la inclusión de agencias privadas en el aseguramiento de la calidad del servicio educativo público (Estados Unidos, Holanda, Chile, Argentina) (Brunner, 2005).

4.4. El contexto latinoamericano de la evaluación de programas e instituciones de Educación Superior

En Latinoamérica existe hoy un número importante de organizaciones de evaluación de programas de formación e instituciones de educación superior: el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), pertenece a la Unesco, el Consejo Centroamericano de Acreditación (2003), el Mecanismo Experimental de Acreditación Mexa Mercosur (2002) y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). El hecho de que existan estas organizaciones permite pensar, como indica Fernández (2004), en la consolidación de un futuro espacio latinoamericano para la educación superior que converja en un futuro cercano con el espacio europeo, con proyectos concertados y el apoyo de organismos multilaterales como la Comisión Europea (a través, por ejemplo, del programa ALFA de la Unión Europea). Este eventual espacio América Latina, Caribe, Unión Europea (ALCUE) surgiría a partir de la necesidad de movilidad, compatibilidad, comparabilidad y competitividad en la educación superior (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) se constituye en el año 2003 con el fin de promover la cooperación y el intercambio de experiencias en materia de evaluación y acreditación de la educación superior, así como de garantizar la calidad del servicio educativo en los países iberoamericanos. Sus principales propósitos se centran en favorecer el reconocimiento de titulaciones y programas académicos que faciliten la movilidad de estudiantes y profesores y generar reflexiones en torno a los escenarios futuros de la educación superior desde el enfoque de la evaluación y la acreditación. En el cuadro 4.1 pueden apreciarse los actuales miembros, países y organizaciones de RIACES (Días, 2007; RIACES, 2011).

Cuadro 4.1. Países miembros y organismos nacionales de RIACES (<http://www.riaces.net/>)

<i>País</i>	<i>Organismo</i>
Argentina	Ministerio de Educación Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)
Bolivia	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONAES)
Brasil	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Chile	Comisión Nacional de Acreditación (CNA) Consejo Superior de Educación (CSE) Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)

Colombia	Ministerio de Educación Nacional (MEN) Consejo Nacional de Acreditación (CNA)
Costa Rica	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)
Cuba	Junta de Acreditación Nacional (JAN)
Ecuador	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA)
El Salvador	Ministerio de Educación
España	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)
México	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)
Nicaragua	Consejo Nacional de Universidades (CNU)
Panamá	UP – Universidad de Panamá
Paraguay	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES)
Perú	Asamblea nacional de Rectores del Perú (ANR)
República Dominicana	Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC)
Venezuela	Sistema de Evaluación Académica (SEA) Consejo Superior Universitario Centroamericano Consejo Centroamericano de Acreditación
Otros	Consejo Interuniversitario de Desarrollo Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Un estudio realizado en el año 2002 por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (Revelo, 2002) estableció que en Iberoamérica algunos organismos de evaluación y acreditación de la educación superior se pusieron en marcha en la década de los 90 y otros con posterioridad a esta fecha, como puede observarse en el cuadro 4.2. En algunos casos, esto sucede

por iniciativa gubernamental (Ecuador, España, Costa Rica, Chile, Colombia, Uruguay, Argentina) y en otros por iniciativa no gubernamental (México, Venezuela).

Cuadro 4.2. Organismos de acreditación pertenecientes a RIACES y características y cometidos (elaboración propia con base en la información disponible en Revelo, 2002, y RIACES, 2011)

<i>País</i>	<i>Organismo evaluador (año de creación)</i>	<i>Número de programas acreditados 2002</i>	<i>Número de programas acreditados 2009</i>	<i>Características</i>
Chile	Cse (1990)	13 proyectos institucionales 20 certificación autonomía		– Acreditación para universidades, no autónomas, privadas. – Asegurar niveles básicos de calidad. – Acreditación obligatoria para alcanzar la autonomía. – Consolida la información del funcionamiento de las instituciones.
Chile	Cnap (1999)	81 pregrado 1 técnico	357 pregrado 269 posgrado	– Acreditación para instituciones autónomas de educación superior. – Carácter voluntario y estándares básicos de calidad. – Capacita, asesora académicamente y desarrolla un sistema de información pública.
Colombia	Cna (1992)	125 pregrado	774 programas entre pregrado y posgrado	– Sistema de evaluación y fomento de la calidad de la Educación. – Acreditación voluntaria temporal de programas e Instituciones. – Se busca la excelencia con altos niveles de calidad. – Autoevaluación y evaluación de pares (concepto técnico).

Argentina	Coneau (1995)	24 pregrado 995 posgrado	60 universidades evaluadas	– Acreditación obligatoria con estándares básicos de Calidad. – Dirigida a carreras de riesgo público, especializaciones, maestrías o doctorados. – Evalúa proyectos institucionales, apertura de sedes, de programas e instituciones extranjeras y de Universidades nuevas.
Uruguay	Mec (1995)	57 pregrado 25 posgrado		– Reconocimiento de programas (pregrado-posgrado) e instituciones privadas. – Carácter obligatorio y estándares de calidad.
Costa rica	Sinaes (1999)	4 pregrado	51 pregrado	– Convenio entre 4 universidades públicas y 4 privadas. – Acreditación voluntaria y estándares de calidad, para certificar.
México	Copaes (2000)	160 pregrado 1 doctorado	1.696 programas	– Legitimar los procesos de evaluación y acreditación que realicen las instituciones. – Carácter voluntario y estándares básicos y óptimos de calidad.
Ecuador	Conea (2000)		5 universidades	– Asegurar la calidad de instituciones de educación superior, en procesos de mejoramiento continuo. – Obligatoria para todas las instituciones de educación superior.

España	Aneca (2001)	2.295 pregrados evaluados 651 doctorados con mención de calidad	– Evaluación, certificación y acreditación que garantice la calidad de las universidades. – Obligatoria con estándares de calidad para pregrado y posgrado.
--------	-----------------	---	--

La amplia creación de centros evaluadores en Latinoamérica obedece a dos razones, el incremento de la demanda de programas de educación superior y el desarrollo del sector privado en la oferta de estos servicios educativos (Pires y Lemaitre, 2008; Revelo, 2002). Asimismo, hay que tener en cuenta el auge de la oferta de instituciones universitarias en América Latina, que pasó de 75 en 1950, con 267.000 estudiantes, a más de 1.500 instituciones en 2003 (la mayoría privadas), con más de 12 millones de estudiantes (Fernández, 2004). Junto a esto surgen de modo natural los necesarios procesos de garantía de la calidad, con la evaluación y acreditación de grados y posgrados. Al mismo tiempo, el crecimiento del sector privado universitario originó un incremento en la oferta de programas, la ampliación de la matrícula y la reducción de la inequidad en el acceso a estos estudios, situación que se estaba presentando en las instituciones públicas por falta de cupos y que en ocasiones condujo a situaciones de desigualdad en la educación superior, debido a los niveles de renta de los estudiantes y a la calidad de los procesos pedagógicos en relación con la masificación y cobertura, todo ello como resultado de un mercado libre y sin restricciones de la educación superior. Este hecho también provocó la aparición de sistemas de garantía de la calidad que, si bien algunas veces son vistos como controles, en última instancia sirven para regular el valor académico real e interno de las instituciones y sus programas formativos y su relación con el contexto nacional e internacional (Rama, 2001, 2006).

Estos organismos de evaluación y acreditación persiguen la mejora de la

educación superior, asegurándole a la sociedad que los servicios educativos ofrecidos se corresponden con altos índices internacionales de calidad. Sin embargo, las acciones de supervisión de la formación universitaria no son igualitarias en todos los países, como se mencionó anteriormente, dado que en algunos casos las agencias de garantía de la calidad se han creado como entidades independientes y autónomas y en otros con un carácter restrictivo y controlador (Rama, 2007).

Los organismos de evaluación han desarrollado guías de orientación para la autoevaluación y la evaluación externa, así como guías conceptuales referidas a la misión y proyecto institucional, estudiantes y profesores, docencia, investigación, extensión, egresados, influjo sobre el medio, autoevaluación y autorregulación, administración y organización y recursos físicos y financieros de la institución. En los casos de Colombia y México se incluye también el bienestar institucional y se han establecido estímulos a la acreditación (Lemaitre, 2004).

La mayoría de sistemas operan con estándares básicos, aunque hay casos en que se trabaja sobre sistemas óptimos de calidad (Colombia, México). La importancia de la influencia de estos sistemas radica en la promoción de una cultura de autoevaluación y autorregulación en los procesos académicos y de gestión en el interior de las instituciones de educación superior, más que de la inspección, verificación y control (Roa, 2003).

4.5. Conclusiones

La educación superior, pública y privada, ha sufrido numerosos cambios desde finales del siglo xx, entre los que destaca el aumento en la oferta de instituciones y titulaciones universitarias y la demanda creciente de personas que quieren acceder a programas formativos profesionales y de calidad, en un ambiente dinámico de movilidad transnacional, y que se convertirán en el futuro en el cuerpo de relevo docente de los profesores que en su día les

impartieron clase a ellos mismos en la universidad. En este sentido, aparece hoy la necesidad de comparar los resultados de la calidad del sistema educativo de un país a otro, para poder homologar y reconocer titulaciones expedidas en diferentes países y para facilitar el acceso a la docencia y la formación universitaria por parte de profesores y alumnos nacionales y extranjeros (Bollag, 2009).

En el contexto descrito, el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario tiene la función de facilitar la formación inicial de los futuros docentes de educación superior, para lo que es necesario implementar una serie de mecanismos que aseguren la calidad de dicha formación. Así, surgen las actividades evaluadoras internas, que favorecen los procesos de análisis y evaluación de la enseñanza-aprendizaje en las denominadas "organizaciones que aprenden", y las evaluaciones externas, que aseguran la calidad mediante el control que ejercen las instituciones y la sociedad sobre el sistema educativo general (Bolívar, 2001; Pérez, 2007). Además, muy cercano a la evaluación se sitúa el término calidad, como una construcción mixta diseñada por los marcos político, económico y social (Buendía, 2007).

La asociación del término calidad a la evaluación hace que la concepción hoy de la evaluación de la formación universitaria sea necesariamente la de una disciplina científica, práctica y profesional, con tendencia hacia la integración de criterios cuantitativos y cualitativos en sus métodos de análisis (Hernández y Moreno, 2007) y que se orienta principalmente hacia el cumplimiento de una función diagnóstica. En el mismo sentido, los instrumentos de evaluación empleados exigen cada vez más el cumplimiento de ciertos requisitos de validez, fiabilidad, practicidad, economía (tiempo-trabajo) y utilidad (Sewall, 1986), pues autores como Tyler y Cronbach ya habían apuntado hace décadas que para mejorar la calidad de la educación se requería de la aplicación de una evaluación científica y sistemática (Escudero, 2003).

La evaluación de los programas educativos en educación superior se ha convertido en una necesidad, ante la búsqueda de la calidad y la excelencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y gestión curricular en casi todos los países del mundo actual. Esta herramienta permite determinar cuál es la realidad situacional de los proyectos curriculares y formativos universitarios, además de diagnosticar sus posibles ámbitos problemáticos y las consecuencias de su desarrollo y aplicación. La evaluación puede ser realizada con fines de nueva oferta académica o con fines de acreditación de calidad de la titulación, y el proceso evaluativo es común para casi todos los países, comenzando con la autoevaluación, a la que sigue una evaluación externa (de pares académicos evaluadores), y terminando con una evaluación final, realizada por el organismo encargado de la acreditación con base en la información recolectada en los pasos anteriores (Grossman, Sands y Brittingham, 2010; Morse, 2006). En los países europeos se suma una cuarta etapa, la certificación (Stensaker, 2011).

Todo lo hasta aquí expuesto confirma y permite afirmar que la evaluación de programas de grado o posgrado en la educación superior es una necesidad para garantizar la calidad de la formación del profesorado que en algún momento ocupará un espacio de protagonismo en la docencia universitaria. Esta garantía de la calidad de la educación superior no solo es un derecho de los usuarios del sistema, sino que es también una necesidad social e implica un deber para el Estado velar por su cumplimiento.

5

La mentorización entre el profesorado universitario (experto y principiante) como proceso para el desarrollo de competencias docentes

Lucía Herrera Torres

Laila Mohamed Mohand

Roberto Cremades Andreu

En las últimas décadas la Educación Superior ha experimentado grandes cambios derivados de su implicación activa en un proceso de armonización y convergencia que afecta a todos sus niveles y que supone un gran desafío para los países implicados (Herrera, 2010) e, incluso, se han extendido las pretensiones de la reforma universitaria a otros países, por lo que se ha creado el Espacio América Latina, Caribe y Unión Europea (ALCUE) (Herrera y Cabo, 2008). Fruto de las declaraciones y conferencias de La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest/Viena (2010) y Bucarest (2012), se han dirigido grandes esfuerzos hacia el establecimiento de unos criterios convergentes en lo referente al modo de aprender por parte del alumnado

universitario, el rol docente del profesorado, la innovación en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la homologación y equiparación de los títulos oficiales universitarios, etc. (Biggs, 2005; González y Wagenaar, 2003; Herrera, 2007), lo cual ha originado el surgimiento de una considerable legislación y literatura gris, comunitaria y nacional, tras el proceso de Convergencia Europea (Cuadrado y Fernández, 2008; Goñi, 2005; Malbernat, 2008; Tomusk, 2006).

Como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han acontecido importantes cambios en las instituciones universitarias en el plano tanto formal o estructural - fuentes de financiación, sistemas de garantía de la calidad, etc. - (Jacobs y Van der Ploeg, 2006; Justice, Rice, Warry, Inglis, Millar y Sammon, 2006; Paganini, Vadillo, Buena-Casal, Sierra, Bermúdez, Gutiérrez-Martínez, Agudelo, Bretón y Teva, 2006) como en lo que respecta a la docencia universitaria (Lizzio, Wilson y Simons, 2000; Molina, 2004; O'Neill, Moore y McMullin, 2005; Santos, 2005), introduciéndose términos nuevos como el de Competencia o Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) (Oliveros, 2006; Souto y Bravo, 2008; Zabala y Arnau, 2007). La tutoría universitaria, igualmente, cobra un papel esencial puesto que implica la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación para el desarrollo personal, académico y profesional del alumnado (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; González, 2006; Herrera, 2009; Herrera y Enrique, 2008).

No es de extrañar, por tanto, que en este amplio escenario se redirija el foco de atención hacia las competencias del profesorado universitario, su identificación y desarrollo (Mas, 2011; Palomero, 2003; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003), así como al asesoramiento del profesorado principiante (Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo, 2011; Lomas y Kinchin, 2006; Marcelo, 2008; Zeichner, 1988). Tradicionalmente, la Educación Superior se ha distinguido de los niveles educativos no universitarios, entre otros elementos, por la formación y el perfeccionamiento de su profesorado.

Tomado en su conjunto, ha estado más orientado hacia su área de conocimiento, de especialización o disciplina concreta que hacia la profesión docente (Monereo y Pozo, 2006; Shulman, 2004; Valcárcel, 2005), por lo que no ha sido habitual que se haya formado para la función docente (Brauer, 2013; Hawes y Donoso, 2003). A lo anterior se suma que ha de poner en práctica diferentes roles y asumir responsabilidades que no están presentes en los docentes de otros niveles educativos; además de que debe atender a estudiantes muy diferentes en edad, experiencia y capacidad. Sin embargo, según Glassick (2000), la actividad docente exige que se cumplan una serie de requisitos, de modo que el profesorado universitario debe partir de la definición de unos objetivos claros; ha de estar profesionalmente bien preparado; debe emplear los métodos más adecuados que permitan alcanzar los objetivos anteriormente mencionados; ha de perseguir unos resultados significativos; tiene que realizar una presentación efectiva, y debe poner en práctica una reflexión crítica de su actuación docente con la finalidad de mejorar la calidad de la misma.

Al respecto, son múltiples los estudios que determinan cuáles son las competencias docentes que debe poner de manifiesto un profesor universitario (Palomero, 2003; Unesco, 2001; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003). En este sentido, la formación del profesorado universitario cobra un papel protagonista para alcanzar dichas competencias (Madrid, 2005; Margalef y Álvarez, 2005; Romero y Gómez, 2007). En determinados países europeos, como Reino Unido, existe tradición en programas de formación dirigidos al profesorado universitario novel o principiante, conocidos como Beginning Teacher Induction (Lomas y Kinchin, 2006; Zeichner, 1998), así como en EEUU (Bower, 2007). Sin embargo, no en todos los países ha sido patente una tradición o cultura institucional que integre la formación del profesorado universitario. En España las iniciativas en formación del profesorado universitario son puntuales y tan solo se dispone de una trayectoria consolidada en ciertas universidades, como las de Sevilla (Marcelo, 2008; Sánchez, 2008; Sánchez y Mayor, 2006) y Barcelona

(Benedito y Jarauta, 2006).

5.1. Descripción de un programa de mentorización entre el profesorado universitario (experto y principiante)

La universidad de Granada, consciente de la necesidad de facilitar la inmersión en la cultura universitaria del profesorado principiante o novel (concretamente en el ámbito de la docencia, la gestión de la misma así como de la identidad y desarrollo profesional), a través del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad (Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad), ha fomentado desde 2008 diferentes iniciativas destinadas tanto a la formación del profesorado experto (mentor o asesor) como del profesorado principiante. Concretamente, lo que se detallará a continuación es fruto del trabajo cooperativo y de apoyo mutuo desarrollado por un grupo de profesores universitarios (expertos y principiantes), durante dos cursos académicos consecutivos, dentro de dos programas de mentorización financiados por dicho Vicerrectorado.

5.1.1. Justificación

El primer punto de partida que justifica la formación del profesorado en competencias docentes es, como se ha descrito previamente, que tradicionalmente el profesor universitario ha estado más enfocado hacia el dominio de los contenidos de un área o disciplina concreta (Brauer, 2013; Mas, 2011; Zabalza y Zabalza, 2010), en muchos casos vinculada a la línea de investigación en la que se haya especializado, y no cuenta con una formación docente integral que atienda al proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de naturaleza social, activa, constructiva y autorregulada (Padilla y Yuste, 2001). En la actualidad, de lo que se trata es de ir más allá de una concepción que centra la enseñanza en el docente, el cual constituye la autoridad responsable de transmitir el conocimiento a los alumnos por medio de lecturas e intercambios verbales, para pasar a una concepción o paradigma

mediacional del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado y se aboga por un tipo de docente como profesional reflexivo (Casanova y de la Torre, 2007; Zabalza, 2004). El profesor universitario se convierte, por tanto, en un agente de cambio social que ha de otorgar importancia no solo al qué hacer y al cómo hacerlo sino, además, al por qué y para qué de su realización. El papel del profesor universitario cambia, desplazando el punto de gravedad de la transmisión de conocimientos al rol de guía, orientador en el proceso de aprendizaje y facilitador de la adquisición así como desarrollo de competencias básicas y profesionales en el alumnado (Cuadrado y Fernández, 2008; Moreno, Bajo, Moya, Maldonado y Tudela, 2007). Por ello, numerosos trabajos se han centrado en analizar las competencias docentes del profesorado universitario (Cano, 2005; Fernández, 2006; Imbernón, 2004; Zabalza, 2003) o la innovación constante en las metodologías de enseñanza (De Miguel, 2006; Palomero, 2003; Rué, 2004; Santos, 2005), entre otros aspectos. En definitiva, desde este paradigma mediacional se va más allá de concebir la actuación profesional como una actividad técnica, por lo que se considera una habilidad cognitiva compleja, cercana a un proceso de resolución de problemas, habilidad que requiere del dominio de diversos tipos de competencias.

En segundo lugar, a lo anterior se ha de sumar que el profesorado universitario ha de trabajar sobre la base de competencias para promover el aprendizaje en la educación superior (Blanco, 2010; Pozo y Pérez, 2009; Yániz y Villardón, 2006) y, en consecuencia, unos resultados de aprendizaje, denominados learning outcomes en la literatura anglosajona (Gosling y Moon, 2001; Walsh y Webb, 2002). De hecho, cuando se definen competencias, en realidad lo que se definen son los resultados esperables del aprendizaje en forma de dichas competencias. Tal y como apunta De Miguel (2004), para lograr respuestas competentes es preciso que el programa formativo o plan de estudio elaborado por un centro universitario favorezca en el estudiante la integración de conocimientos, habilidades, técnicas,

actitudes y valores, es decir, el desarrollo de competencias. Para fomentar dicho desarrollo, el profesorado universitario ha de planificar la docencia (Bernal, 2006; Parcerisa, 2008; Zabalza, 2003, 2004) y, dentro de dicha planificación, seleccionar las estrategias y metodologías docentes que se ajusten en mayor medida a las competencias que se pretendan trabajar. Las metodologías docentes mediante las cuales se puede trabajar en el aula universitaria son múltiples y diversas, las cuales han de adaptarse también a la modalidad organizativa (gran grupo, grupo de clase, pequeño grupo, trabajo individual) de la que se trate en cada momento. A modo de ejemplo, el siguiente listado recoge diferentes metodologías docentes (Barkley, Cross, y Major, 2007; De Miguel, 2006; Herrera, 2008; Monereo y Pozo, 2006; Moust, Bouhuijs y Schmidt, 2007; Sánchez, 2008):

- Clases magistrales
- Conferencias
- Prácticas de laboratorio
- Seminarios
- Debate
- Exposición de los alumnos
- Trabajo académicamente dirigido
- Aprendizaje basado en problemas
- Estudio de casos
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje autónomo

- Sistema de proyectos
- Contrato de aprendizaje
- Enseñanza personalizada
- Enseñanza a distancia
- Programa de lecturas
- Tutorías docentes colectivas e individuales

Igualmente, la evaluación supone un componente más del proceso formativo y ha de perseguir, entre otras cuestiones, la evaluación de la calidad del aprendizaje y su práctica (Biggs, 2005; Brown y Glasner, 2004; Escudero, 2010; Falchikov, 2005; Sampascual, 2009).

En la actualidad se defiende la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, Long-Life Learning (Aspira, Champman Hutton, y Sawano, 2001; Knapper y Cropley, 2000), así como de las teorías psicológicas del aprendizaje basadas en el constructivismo (Doleschal y Mertens, 2007; Mayer, 2009), enfatizando el aprendizaje autónomo y cooperativo por parte del alumnado (Fry, Ketteridge y Marshall, 2003; Gairín et al., 2004; Zabalza, 2004) y poniéndose de manifiesto la necesidad de posibilitar el aprendizaje a través de distintas metodologías docentes y tipos de agrupamiento (Exley y Dennick, 2004; O'Neill et al., 2005).

El principal protagonista de todo este proceso es el estudiante, puesto que una de las finalidades de la educación es desarrollar las estrategias necesarias que le permitan aprender a aprender, incrementándose su autonomía personal y fomentando el pensamiento crítico y la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje (Benthan, 2002; Brockbank y McGill, 1998; De la Fuente, Pichardo, Justicia y García-Berbén, 2008; Martín, Torbay, García y Rodríguez, 2002; Mayer, 2009; Mayor, Suengas y González, 1995;

Zimmerman, 2000). Por lo tanto, es necesario tener en cuenta las opiniones y valoraciones del alumnado sobre la docencia y el aprendizaje universitario (Álvarez, García y Gil, 1999; Camarero, Martín y Herrero, 2000; Fernández, 2001; Lizzio et al., 2000), así como los factores que facilitan su rendimiento académico (De la Fuente y Justicia, 2007; García, Alvarado y Jiménez, 2000; Garmendia, Guisasola, Barragués y Zuza, 2006; Heikkilü y Lonka, 2006; Herrera, Jiménez y Castro, 2011; Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

En tercer lugar, para facilitar el desarrollo y mejora de las competencias docentes del profesorado universitario, al igual que se ha indicado para la formación del alumnado universitario, es recomendable atender a los modelos teóricos desarrollados y resultados derivados de la investigación que ofrecen diferentes áreas de la Psicología (Psicología de la Educación, Psicología del Aprendizaje, Psicología Organizacional, etc.), aplicables dentro de un proceso de mentorización (Allen y Eby, 2010; Svinicki y McKeachie, 2010). Así, la Psicología de la Educación puede contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado. Según Coll (2007), la Psicología de la Educación ha de atender a los fenómenos y procesos educativos con un triple objetivo: fomentar la elaboración de una teoría psicoeducativa capaz de abordar y explicar el desarrollo de dichos procesos; contribuir a la creación de procedimientos, estrategias y modelos de planificación que ayuden a orientar los procesos anteriores en una dirección específica; secundar el establecimiento de unas prácticas educativas más eficaces y enriquecedoras para quienes forman parte de ellas. Para formar un docente con un pensamiento crítico y destrezas de resolución de problemas, con unas habilidades óptimas de enseñanza y comunicación, con un adecuado autoconocimiento y autorregulación, así como de su alumnado, materia y recursos de enseñanza, además de responsable y comprometido con su desarrollo profesional, se pueden emplear diferentes modelos o teorías del aprendizaje derivados de la Psicología de la Educación (Slavin, 2009). De este modo, en un proceso de mentorización se pueden emplear como estrategias para el desarrollo y mejora de las competencias docentes las

siguientes (Byrnes, 2009; Ormrod, 2011; Puente, 2011; Sampascual, 2009; Santrock, 2006; Snowman, McCown y Biehler, 2009; Woolfolk, 2006): la importancia del valor de la retroalimentación o feedback, así como del refuerzo, derivados del condicionamiento operante; las teorías del procesamiento de la información; y, muy especialmente, los principios y recursos educativos derivados de las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje (aprendizaje por observación o modelado, aprendizaje significativo, aprendizaje guiado o andamiaje, aprendizaje cooperativo, aprendizaje situado, aprendizaje autorregulado, etc.).

Por otra parte, no cabe duda de que la globalización ha propiciado, entre otras cuestiones, que las organizaciones sean cada vez más competitivas, y la universidad es una institución de educación superior que se incluye dentro de las mismas, por lo que cada vez es más necesario seleccionar, desarrollar y contar con las mejores personas o profesionales para mantenerse a la vanguardia y sobrevivir. Por ello, desde la Psicología Organizacional se defiende la necesidad de atender a la integración o relación bidireccional e interactiva de tres conceptos clave (Law, Ireland y Hussain, 2007): Entrenamiento-Mentorización-Aprendizaje (Coaching-MentoringLearning). Normalmente, el Coaching se describe como un proceso de apoyo que se ofrece a una persona focalizado y centrado en unas metas u objetivos de ejecución (Knight, 2007). En la Mentorización (Mentoring) el papel del mentor se define como un amigo o colega crítico que supervisa el desarrollo de otro, esto es, un mentor es una persona con experiencia que puede ayudar a desarrollar la profesión o carrera de otro (American Psychological Association, 2006). Ambos procesos están centrados y dirigidos hacia el aprendiz y, por lo tanto, en el Aprendizaje (Knight y Van Nieuwerburgh, 2012), por lo que la Psicología del Aprendizaje sería otra disciplina psicológica implicada en la mentorización. Además, los procesos de Coaching y Mentoring influyen positivamente en el incremento de los esfuerzos dirigidos hacia la consecución de una meta, del bienestar psicológico y la felicidad (Green, Oades y Grant, 2006; Spence y Grant,

2007), así como de la Inteligencia Emocional (Cherniss, Grimm y Liautaud, 2010; Goleman, 2011; Merlevede y Bridoux, 2008), lo que se encontraría dentro de la Psicología Positiva aplicada a la educación (Seligman, Ernst, Gillham y Linkins, 2009).

En cuarto lugar, en múltiples universidades de Estados Unidos (como, por ejemplo, las universidades de Harvard³, Michigan, Iowa, Arizona, Pensilvania, Columbia, Emory, Berkeley, Maryland, Minnesota, Wisconsin o Massachusetts), así como en Reino Unido (Cambridge, University College, Oxford, University of London, Imperial College, Edinburgh, Bristol, Glasgow, Warwick o Manchester), se cuenta con programas de mentorización (mentoring, aunque también se denominan career advice, esto es, orientación profesional) en los que el profesorado de nueva incorporación (junior) cuenta con el apoyo del profesorado más experimentado (senior). De hecho, múltiples estudios muestran los beneficios de la mentorización en el ámbito universitario (Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss y Yeo, 2005; Johnson, 2006; Tracy, Jagsi, Starr y Tarbell, 2004; Wasserstein, Quistberg y Shea, 2007).

Puesto que la comunicación horizontal resulta más eficaz que la vertical en la transmisión de ideas y prácticas educativas, la figura del profesor asesor o mentor representa (Imbernón, 2004):

1. Un mediador del proceso formativo y en las confrontaciones. Para lo que es importante la confidencialidad, la negociación, la comunicación, la toma de decisiones y la accesibilidad a la información.
2. Con una solidaridad que lo hará aceptable, esto es, respetuoso con los problemas pero riguroso con los procesos de reflexión, planificación y evaluación.
3. Con capacidad de diagnóstico, tanto en el análisis de necesidades que surgen en el colectivo del profesorado como en los que se refiere a las

condiciones profesionales, sociales y culturales en un lugar y momento concretos.

4.El asesor ayudará a diagnosticar los obstáculos que los profesores encuentran para llegar a su propia y contextualizada solución. Para ello debe conocer la práctica y aportar una formación con aspectos diferenciadores.

5.Intelectualmente comprometido con la práctica. Ha de implicarse activamente en un proceso de revisión e innovación de las prácticas educativas en las que también puede experimentar y compartir con los demás.

Por su parte, para Bowley (1999) un buen mentor ha de poseer las siguientes cualidades:

-Compromiso. Está comprometido en su rol de mentor y cree en el valor de la mentorización.

-Aceptación. Acepta a sus mentorizados, es empático y libre de juicios y rechazos.

-Docencia. Es un instructor reflexivo, docente y guía del proceso de aprendizaje, que ofrece feedback observacional y experiencias compartidas.

-Comunicación. Es eficaz en diferentes contextos interpersonales, ajustando su comunicación de mentorización para satisfacer las necesidades de los mentorizados.

-Aprendizaje. Valora y modela el aprendizaje continuo, atrae activamente a los mentorizados hacia sus propios procesos de aprendizaje y de reflexión.

-Optimismo. De forma tanto pública como privada reafirma el potencial humano de los mentorizados.

Como indica Johnson (2003), en su modelo sobre la competencia de un mentor (entendiendo por competencia la demostración de una comprensión profunda y la habilidad general para coordinar de forma adecuada los recursos internos cognitivos, afectivos y otro tipo de recursos para una adaptación exitosa), un buen mentor ha de integrar tres dimensiones de competencia:

- a)Habilidades (cognitivas, emocionales, relacionales).
- b)Competencias, esto es, destrezas, técnicas, actitudes y conocimientos específicos (en la enseñanza, la mentorización y la comunicación).
- c)Virtudes (integridad, preocupación por los demás, prudencia).

5.1.2. Objetivos del programa de mentorización y actividades desarrolladas

Partiendo de las premisas descritas en el epígrafe anterior, los objetivos concretos que se persiguieron en los programas de mentorización implementados fueron los siguientes:

- 1.Generar un proceso constructivo de ayuda y guía entre iguales (profesorado).
- 2.Analizar la política educativa de la universidad, en su conjunto, y de la universidad de Granada, en particular, así como su organización y funcionamiento.
- 3.Dar a conocer la estructura de docencia, gestión y organización del centro universitario concreto en el que se desarrolla el profesorado universitario.

4. Ayudar a conocer la institución universitaria y a integrarse en ella.
5. Informar de los recursos a disposición de la docencia.
6. Asesorar y formar en diferentes modalidades, métodos y estrategias de enseñanza para la formación en competencias.
7. Promover la mejora de la docencia del profesorado principiante o novel, del experto (asesor o mentor) y de la propia institución.
8. Favorecer la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente universitaria.
9. Potenciar el desarrollo profesional, personal y laboral del docente universitario.

Para alcanzar dichos objetivos se implementaron diferentes actividades: reuniones y seminarios, actividades de actuación conjunta entre cada profesor experto y profesor principiante y, por último, cursos de formación docente. A continuación se detallan dichas acciones y la metodología seguida.

A) Reuniones y seminarios

Se estructuraron los siguientes tipos de reuniones y seminarios:

- a) Reuniones conjuntas del equipo de mentores.
- b) Reunión de acogida a los profesores noveles.
- c) Seminario Inicial.
- d) Seminario de Seguimiento.
- e) Seminario Final.

Al comienzo del curso académico tuvo lugar una primera reunión conjunta del equipo de mentores, en la que se adoptaron los acuerdos necesarios para la puesta en marcha y el desarrollo del programa de mentorización durante el curso. A continuación se llevó a cabo la reunión de acogida a los profesores noveles, en la que participaban todos los miembros del equipo decanal de la facultad y, junto con la coordinadora del programa, durante una sesión se informaba de los diferentes órganos de gestión del centro, sus competencias y funcionamiento. Se trataba de que el profesorado principiante conociese, desde el primer momento, la estructura y dinámica de la facultad a la que se había incorporado y, para ello, lo que se consideró más conveniente fue que el propio decano, los vicedecanos y vicedecanas de su equipo fuesen los que se encargaran de esta tarea. Seguidamente, se realizó el Seminario Inicial, al comienzo del curso, el cual tenía como finalidad que los miembros del grupo que formaban parte del programa (mentores y noveles) se conociesen, además de informar de la planificación y desarrollo del mismo. En él se plantearon los objetivos que se pretendían, qué acciones se iban a realizar, la temporalización de las mismas y la forma en la que iban a ser coordinadas. En dicho Seminario Inicial los profesores principiantes, además, cumplimentaron el Cuestionario sobre Competencias Docentes del Profesorado Universitario⁴, elaborado teniendo en cuenta las competencias establecidas por diferentes autores (González y Wagenaar, 2003; Moreno et al., 2007; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003). En dicho cuestionario (ver Anexo 1) se solicitaba al profesorado principiante que indicase, según una escala tipo Likert, tanto el nivel alcanzado como la necesidad formativa en una serie de competencias docentes básicas así como específicas del profesorado universitario (implementadas antes, durante y después de la docencia). La información recogida con dicho instrumento sirvió como línea base o punto de partida de las actividades formativas que se ofertarían más adelante, así como de las competencias en las que los profesores mentores debían focalizarse más puesto que el profesorado principiante así lo demandaba. Así, por ejemplo, las competencias donde se halló una alta necesidad formativa fueron: habilidad para elaborar guías docentes;

diversidad metodológica (lección magistral, aprendizaje basado en problemas, sistema de proyectos, estudio de casos, etc.); y habilidad para reflexionar e investigar sobre la práctica docente.

El Seminario de Seguimiento se realizó al finalizar el primer semestre y tuvo como finalidad analizar y evaluar de manera conjunta, entre todo el profesorado (mentor y principiante), la marcha del programa así como establecer los cambios pertinentes.

Por su parte, el Seminario Final se llevó a cabo al concluir el segundo semestre y tuvo como finalidad evaluar los resultados del programa (puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora), así como elaborar una memoria del proceso seguido. En los Anexos II y III se incluyen los instrumentos para la evaluación final del programa tanto del profesorado experto como principiante.

Por lo tanto, los seminarios poseían un carácter integrador, participando en ellos los profesores mentores y profesores noveles que formaron parte del programa.

B) Actividades de actuación específica entre cada profesor-mentor y los profesores-noveles que asesorase

A lo largo del curso académico, y en el orden que se expone seguidamente, se desarrollaron diferentes actuaciones conjuntas entre cada profesor mentor y el profesor novel que le fuese asignado (en la mayoría de los casos más de uno).

De forma general, cada mentor supervisó y colaboró de forma activa en el desarrollo de dos ciclos de mejora de la docencia universitaria del profesor novel, uno por semestre, siguiendo las fases que indican Sánchez y Mayor (2006):

- Fase1. Entrevista de Planificación. Al comienzo de cada ciclo de mejora, cada mentor se entrevistó con los noveles a su cargo, a los que informó del plan de asesoramiento: objetivos, acciones, observaciones, análisis, bibliografía aconsejable y temporalización. Esta fase se realizó para el primer ciclo de mejora al comienzo del curso, después del Seminario Inicial, y al principio del segundo semestre, para el segundo ciclo.
- Fase 2. Observación. El profesor mentor observó la clase impartida por el novel, siendo recomendable la grabación en vídeo para su posterior análisis. Esta fase se realizó, aproximadamente, en la mitad de cada semestre.
- Fase 3. Análisis. El profesor mentor podía emplear una hoja de registro observacional para evaluar diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de la docencia en la clase del profesor novel. Además, el profesor principiante debía evaluarse a sí mismo. También se recomendaba que los alumnos evaluaran los diferentes aspectos objeto de análisis en relación con la docencia.
- Fase 4. Entrevista-análisis. Mentor y novel expusieron sus puntos de vista sobre el desarrollo del proceso a la vista de los resultados de las observaciones. En el primer ciclo de mejora se realizó previamente al Seminario de Seguimiento y, en el segundo ciclo de mejora, en el segundo semestre, una vez realizada la observación y analizada.

Así, la secuencia seguida fue la detallada a continuación.

Primer ciclo de mejora de la docencia

1. Entrevista individual. Para la primera entrevista individual se disponía de un Modelo de Entrevista Semiestructurada (ver Anexo IV), la cual se empleó para la reunión mantenida entre cada profesor mentor y profesor principiante. Para el diseño de dicha entrevista se tuvieron en cuenta

diferentes trabajos (Herrera y Gallardo, 2006; Madaus, Scriven y Stufflebeam, 2000).

2. Análisis de necesidades manifestadas. Con la información facilitada por el profesor principiante en la entrevista individual, el profesor mentor analizó las necesidades, tanto informativas como relacionadas con la docencia (planificación, desarrollo y reflexión) que se planteaban con la finalidad de establecer una pauta de actuación ajustada a dichas necesidades, la cual debía ser consensuada con el profesor principiante.
3. Elaboración de un calendario de reuniones (semanales, quincenales...). Igualmente, se diseñó un modelo de Ficha de Seguimiento de las Reuniones (ver Anexo V). Dicha ficha, además de recoger los datos de identificación de los dos profesores (mentor y novel), incluía los datos descriptivos de la reunión (fecha, lugar, duración, etc.), además de los principales temas tratados, las decisiones adoptadas y la fecha de la siguiente reunión.
4. Acuerdo sobre el momento en el que tendría lugar la observación sobre la docencia en el aula. Se determinó que, como mínimo, se habría de llevar a cabo una observación de la docencia por semestre (con o sin grabación en vídeo, como el profesor principiante se sintiera más cómodo en cada momento), de modo que el profesor mentor pudiese registrar y analizar la actuación docente del profesor principiante. Además, también se propuso que esta actividad se desarrollara a la inversa, esto es, que el profesor mentor fuese observado (y grabado si se consideraba conveniente) por el profesor principiante a lo largo de una clase del primero para, después, analizar su desempeño docente. Aunque no todos, algunos profesores mentores lo hicieron, mostrando una gran satisfacción con esta iniciativa y una mejor conciencia de su actuación docente dado que, aunque se posean más años de experiencia, siempre existen determinadas cuestiones que son susceptibles de mejora

y de las que no se es plenamente consciente. Además, suponía para el profesor principiante, que observaba la puesta en práctica de diferentes estrategias y metodologías docentes por parte de un compañero más experimentado, un aprendizaje por observación o modelado. Se aclaró, desde un principio, que las grabaciones únicamente se emplearían para el análisis de la actuación docente (ya fuese del profesor principiante o del mentor), no pudiendo darle ningún tipo de difusión ni publicidad.

5.Realización de la primera observación. Tanto en la primera como segunda observación (con o sin grabación en vídeo) de la actuación docente desarrollada en una clase ordinaria se emplearon tres instrumentos de análisis u hojas de registro, diseñadas atendiendo a trabajos previos (Camacho, 2006; Mayor, 2002): Autoevaluación del Profesor Novel (ver Anexo VI), Evaluación del Profesor Mentor (ver Anexo VII) y Evaluación por parte del Alumnado (ver Anexo VIII). Estas hojas de registro, además de incluir datos relativos al contexto en el que se había desarrollado la observación (profesor, asignatura, grupo, etc.), detallaban una serie de conductas o competencias docentes que debían ser evaluadas, según una escala tipo Likert de cuatro puntos, en función de la actuación docente que había tenido lugar a lo largo de la clase. También se realizaba una valoración global de dicha actuación (de 1 a 10) y se solicitaba una justificación de la misma.

6.Análisis de necesidades observadas. El profesor mentor y el profesor novel analizaron, de forma conjunta, aquellas coincidencias y divergencias entre los tres evaluadores (profesor principiante, profesor mentor y alumnado), así como las competencias docentes mejor y peor puntuadas para, de este modo, determinar qué puntos fuertes poseía el profesor principiante y qué competencias docentes debían ser mejoradas. Además, si la actuación docente había sido grabada, se empleó el instrumento para revisar la grabación en vídeo adaptado por Mayor (2002). En este sentido, se exige tres tipos de visionado de la

grabación. En un primer visionado (sin sonido) se analiza la comunicación no verbal, atendiendo a la postura corporal, el ajuste entre los movimientos corporales y las acciones desarrolladas, así como el contacto visual; en el segundo visionado (con imagen y sonido) se valoran determinados elementos de la voz, la cadencia del habla y la coherencia entre las palabras y los gestos; en el tercer visionado se evalúa la estructura y firmeza argumentativa en el discurso.

7. Planificación de actuaciones para la mejora de la docencia. Esta última fase del ciclo de mejora se destinaba a, una vez determinadas las competencias docentes que debían ser desarrolladas u objeto de mejora, entrenarlas a lo largo de las clases que el profesor principiante desarrollase, focalizando su atención y esfuerzos hacia las mismas.

Segundo ciclo de mejora de la docencia

El ciclo de mejora se reitera en el segundo semestre, atendiendo a sus fases constituyentes (Sánchez y Mayor, 2006), de manera similar al desarrollado en el primero.

1. Entrevista de planificación.
2. Análisis de necesidades manifestadas.
3. Elaboración de un calendario de reuniones.
4. Acuerdo sobre el momento en el que tendría lugar la observación sobre la docencia en el aula, en el segundo semestre.
5. Realización de la segunda observación y, si así se determinaba, grabación en vídeo.
6. Análisis de necesidades observadas.

7. Planificación de actuaciones para la mejora de la docencia.

C) Cursos específicos de formación para la mejora y el desarrollo de la docencia

Atendiendo a las demandas de formación planteadas por los profesores principiantes en el Seminario Inicial así como en el Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario, se organizaron diferentes cursos de formación distribuidos a lo largo de los dos semestres de cada curso académico. La temática de dichos cursos estuvo determinada, por tanto, por las propuestas e iniciativas sobre formación docente que estableció el colectivo de profesores noveles participantes en el programa de mentorización. Dichos cursos, además de estar dirigidos al profesorado participante en el mismo (mentor y principiante), se hicieron extensivos a todo el profesorado de la facultad interesado en la temática, por lo que se optimizaron los recursos financieros obtenidos para la formación del profesorado de este centro. Concretamente, se ofertaron las siguientes actividades formativas (conferencias, cursos, talleres y seminarios) a lo largo de los dos cursos académicos en los que se llevó a cabo la experiencia de mentorización:

- Conferencia "Desarrollo profesional e identidad del profesorado universitario".
- Curso "El Tablón de Docencia".
- Taller de "Moodle".
- Curso "Cómo superar la ansiedad a hablar en público".
- Seminario "El Proceso de Acreditación en la ANECA".
- Seminario "Competencias docentes e innovación en la docencia

universitaria".

- Seminario "Los estilos de aprendizaje del alumnado universitario y su relación con las metodologías docentes".

- Seminario "Elaboración del Proyecto Docente".

El Cronograma seguido, por tanto, fue el especificado en los cuadros 5.1 y 5.2, el cual puede servir de guía para otros programas de mentorización.

Cuadro 5.1. Cronograma seguido en el Programa de Mentorización (primer semestre)

<i>Primer semestre</i>				
<i>Reuniones y seminarios</i>	Reunión conjunta del equipo de mentores	Reunión de acogida al profesorado novel	Seminario inicial	Seminario de seguimiento
<i>Actuaciones mentor-novel</i>			• Entrevista individual. • Análisis de necesidades manifestadas. • Establecimiento del calendario de reuniones.	• Primera observación de la docencia en el aula. • Análisis de necesidades observadas. • Planificación de actuaciones para la mejora de la docencia.
<i>Actividades formativas</i>				Implementación, en el aula, de un tipo de docencia intencionada, consciente y dirigida hacia el desarrollo y mejora de competencias docentes.
				Conferencias, cursos, talleres y seminarios de formación

Cuadro 5.2. Cronograma seguido en el Programa de Mentorización (segundo semestre)

Segundo semestre				
Reuniones y seminarios				Seminario final
Actuaciones mentor-novel	• Entrevista individual. • Análisis de necesidades manifestadas. • Establecimiento del calendario de reuniones.	• Segunda observación de la docencia en el aula. • Análisis de necesidades observadas. • Planificación de actuaciones para la mejora de la docencia	Implementación, en el aula, de un tipo de docencia intencionada, consciente y dirigida hacia el desarrollo y mejora de competencias docentes	
Actividades formativas	Conferencias, cursos, talleres y seminarios de formación			

5.2. Conclusiones

La universidad española, al igual que el resto de universidades europeas, se encuentra actualmente inmersa en un gran proceso de reforma que implica, entre otras cuestiones, la gestión de la calidad universitaria (Del Río, 2008), la construcción de instrumentos de medida de la evaluación universitaria relativos tanto a la docencia, la investigación como la gestión (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008), la acreditación del profesorado (Buela-Casal, 2007 a y b; Buela-Casal y Sierra, 2007; Sierra, Buela-Casal, Bermúdez y Santos-Iglesias, 2008), la evaluación de departamentos (Roca, Villegas, Viñolas, Josa y Aguado, 2008), la identificación de los elementos clave en el diseño de titulaciones en el EEES (Sánchez, 2008), la evaluación de la calidad de los Programas de Posgrado para la obtención de la Mención de Calidad (Buela-Casal y Castro, 2007, 2008), así como la necesidad de la movilidad del alumnado, profesorado e investigadores universitarios (Castro y Buela-Casal, 2008).

La docencia universitaria, pieza clave dentro de dicho proceso de reforma e integrada dentro del anteriormente citado sistema de evaluación y garantía

de la calidad, ha de ser evaluada, reconocida e incentivada en términos equiparables a la función investigadora (Valcárcel, 2005) puesto que, si bien ha ido cambiando a lo largo del tiempo, la valoración que se hace de esta en relación con la investigación universitaria sigue siendo muy desigual en términos de reconocimiento académico, económico y de promoción profesional (Rué, 2004). A pesar de ello, son muchos los que apuestan por una docencia de calidad y el desarrollo de competencias docentes en el profesorado universitario, facilitando mejores escenarios y oportunidades de aprendizaje para el alumnado y empleando diversas metodologías docentes adecuadas a diferentes tipos de agrupamiento destinadas a la adquisición y desarrollo de determinadas competencias básicas y profesionales en los estudiantes universitarios (Cano, 2005; Cuadrado y Fernández, 2008; De Miguel, 2006; Fernández, 2006; Imbernón, 2004; Justice et al., 2006; Zabala, 2003).

Sin embargo, es imprescindible analizar y reflexionar sobre la valoración que el alumnado realiza de la docencia universitaria puesto que, como indican diversos trabajos (Fernández, 2001; González, 2003; Heikkilä y Lonka, 2006; Rodríguez y Herrera, 2009; Tejedor y García-Valcárcel, 2007), es un requisito sine qua non la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, así como atender a las iniciativas, motivaciones e intereses que este manifieste al respecto. Así, por ejemplo, uno de los aspectos mejor valorados por el alumnado universitario es la contribución de las competencias trabajadas en las diferentes asignaturas que forman parte del plan de estudio al futuro desempeño profesional como maestro, siendo el aspecto que mejor predice la satisfacción con el aprendizaje (Herrera, 2010), lo que coincide con los resultados derivados de diferentes investigaciones que defienden la importancia de la formación en competencias en el escenario universitario (González y Wagenaar, 2003; Moreno et al., 2007; Oliveros, 2006; Zabala y Arnau, 2007).

En el mismo sentido, otros aspectos que predicen la satisfacción del

alumnado son el fomento del aprendizaje autónomo (Fry et al., 2003; Gairín et al., 2004), así como un sistema de evaluación continuo que incluya todas las actividades desarrolladas por el estudiante (presenciales y no presenciales) en el que se ofrezca retroalimentación o feedback de forma periódica a los estudiantes (Gibbs y Simpson, 2009; Ibarra y Rodríguez, 2010; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Por lo tanto, no cabe duda de que el profesorado universitario ha de poner en práctica en el aula una serie de competencias docentes que le permitan desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces. Puesto que normalmente al incorporarse a su actividad profesional en una institución de educación superior, al menos en España, no ha contado con una especial atención o formación en competencias docentes universitarias, la implementación de programas de mentorización supone una alternativa adecuada para facilitar su desarrollo profesional docente (Berk et al., 2005; Herrera et al., 2011; Johnson, 2006; Tracy et al., 2004; Wasserstein et al., 2007). Además, este proceso de formación, mediante un trabajo cooperativo y colaborativo entre colegas, implica una serie de beneficios tanto para el profesorado mentor como principiante. Así, en la experiencia de mentorización que se ha descrito a lo largo de este capítulo, el profesoradomente indicaba los siguientes puntos fuertes de la misma:

- Cooperación docente.
- Fortalecimiento de las relaciones personales.
- Intercambio de estrategias pedagógicas.
- Reflexión sobre la docencia.
- Intercambio de experiencias entre el profesorado.
- Enriquecimiento mutuo.

- La interrelación entre profesores noveles y mentores.
- El descubrimiento de otras formas de comunicar.
- Contacto personal profesor mentor-novel.
- Contraste de opiniones.
- Observación y reflexión de la docencia en el aula, tanto en el profesor novel como en el mentor.

Por su parte, el profesorado principiante que había sido mentorizado destacaba lo siguiente:

- Trabajo colaborativo.
- Reflexión conjunta sobre la docencia entre el profesor mentor y el profesor novel.
- Diálogo con el profesor mentor.
- Fomento de las relaciones entre el profesorado.
- El asesoramiento del profesor mentor.
- Apoyo, asesoramiento y descubrimiento de nuevas formas de actuación docente.
- La crítica constructiva sobre mi desempeño docente por parte del profesor mentor.
- Utilidad de los cursos de formación desarrollados (Tablón de docencia, Moodle, etc.) para la mejora de la docencia.
- La grabación de las clases y posterior visionado de las mismas con el

objetivo de mejorar mi labor docente.

-Los seminarios con los profesores expertos.

-La posibilidad que se nos brinda a los profesores noveles de sentirnos ayudados y respaldados por profesores con más experiencia.

Para finalizar, a pesar de los resultados que se acaban de describir, así como los derivados de la extensa literatura científica que existe al respecto, como señalan Paley, Moss, Heard, Winder y McManus (2002), en ocasiones las instituciones infravaloran el tiempo e intensidad de las actividades implementadas por el mentor en las relaciones de mentorización, lo que pone en riesgo los procesos de mentorización. Para evitar disfunciones y asegurar una implementación eficaz, tanto la administración universitaria como los propios profesores mentores que participan en procesos de mentorización han de poner en marcha todos los recursos necesarios para ello (Johnson y Huwe, 2002; Portner, 2002; Scandura, 1998). En definitiva, de lo que se trata no es únicamente de ser conscientes de que el profesorado ha de poner en juego diferentes competencias docentes para lograr unos mayores estándares de calidad en lo que a docencia universitaria se refiere sino, igualmente, de poner en marcha todos los medios, recursos, esfuerzos y tiempo, desde los diferentes órganos de gestión de responsabilidad universitaria (rectorado, vicerrectorados, departamentos, facultades, profesorado), para alcanzar dicha meta.

Notas

1 Los documentos derivados de las diferentes reuniones ministeriales se pueden consultar en la página web oficial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), denominado en inglés European Higher Education Area (EHEA), <http://www.ehea.info/>. ---- - - - - -

2 Dichos programas o proyectos se denominaban "Asesoramiento para la

mejora de la docencia en la Educación Superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles", desarrollado durante el curso académico 2009-2010, y "Mentorización entre profesores asesores y principiantes como instrumento de mejora de la docencia en la Educación Superior. Implicaciones para el desarrollo profesional docente del profesorado universitario", llevado a cabo durante el curso 2010-2011.

3 Se puede visitar, a modo de ejemplo, la página web de la Facultad de Desarrollo y Diversidad de la Universidad de Harvard, <http://www.faculty.harvard.edu/development-and-mentoring/facultymentoring-resources>.

4 Todos los instrumentos de diagnóstico, seguimiento y evaluación descritos en este capítulo fueron diseñados por la coordinadora de los dos proyectos de mentorización citados anteriormente y se pueden consultar en los Anexos del libro.

PARTE II

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES Y RETOS ACTUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

6

Utilización de sistemas de feedback interactivo en la docencia universitaria

M.José Vázquez Figueiredo

M.Elena Arce Fariña

Francisca Fariña Rivera

Dolores Sedo Martínez

En la actualidad, al profesorado universitario se le exige que lleve a cabo metodologías docentes que permitan un aprendizaje autorregulado por parte del alumno, así como una evaluación continua de este (Zabalza, 2006). De modo que no solo debe desarrollar competencias científicas sino también pedagógicas, que permitan estimular el aprendizaje en sus materias (Zabalza, 2003). En este sentido, las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) posibilitan nuevas herramientas metodológicas que pueden responder a estas exigencias del EEES (Rodríguez, 2003). Según Sigalés (2004), las TIC pueden optimizar las representaciones del conocimiento, bien para simular cómo se resuelven algunos problemas en la práctica aplicada o para ayudar a la comprensión de esquemas conceptuales complejos. Sin embargo, las TIC han de estar centradas más en el aprendizaje que en la enseñanza y, del mismo modo, más en el alumnado que en el profesorado (Beltrán-Llera, 2003).

La eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra determinada tanto por la calidad de la información que se suministra, como por el canal que se utiliza para gestionar el acceso a la misma y el grado de atención que el estudiante le dedica (Arce, Vázquez y Souto, 2012). Por lo que el profesor ha de ser capaz de transmitir, de manera atractiva, los conocimientos de su materia, implicando a los alumnos en el estudio de esta. Para conseguirlo será determinante el modo en que este comprende la asignatura y la explica, así como la forma que tiene de entender y valorar los procesos de aprendizaje del alumnado (Del Barrio y Borragán, 2011). Debemos tener presente, como señalaban Torres y Inciarte (2005), que el aprendizaje es construido, no recibido; de ahí la necesidad de introducir en el aula métodos de enseñanza-aprendizaje que permitan establecer el nivel de procesamiento de la información que ha realizado el estudiante y poder determinar, en consecuencia, los contenidos en los que el docente ha de realizar aclaraciones o profundizar en el tema. Involucrar a los estudiantes universitarios en un aprendizaje profundo, como opuesto al superficial, resulta crucial en el EEES (Palazón-Pérez, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Pérez-Cárceles y Gómez-García, 2011), no solo porque produce un aumento en la retención de la información (Delotell, Millam y Reinhardt, 2010) y una mejora en el rendimiento académico (Marton, Hounsell y Entwistle, 1984), sino también porque el aprendizaje será más aplicable y se podrá compartir con otros estudiantes que colaboran en su construcción (Martínez-Berruezo y García-Varela, 2011). Para Bahamón, Viancha, Alarcón y Bohórquer (2012), los estilos de aprendizaje se desarrollan de acuerdo con los programas académicos, los estilos preferenciales de los docentes y los intereses de la profesión cursada. Particularmente, la profundización en el conocimiento se vincula a metodologías activas (Dahlgren y Marton, 1978); esto es, a métodos de enseñanza con participación del alumnado, en los que la responsabilidad del aprendizaje se asocia a su actividad o compromiso (Jonassen, Howland, Marra y Crismond, 2008). Estos, según señala Fernández-March (2006), son más formativos que informativos, generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos, y además facilitan la transferencia a contextos más

heterogéneos. No cabe duda que la asunción de estos principios implica un cambio en los fundamentos y en la organización metodológica de las clases tradicionales, pasando de la mera exposición de contenidos a una instrucción activa, basada en la participación e interacción del alumnado (Camacho-Miñano, 2012). Un método que responde a este requerimiento, tal y como revelan los estudios (i.e., Manero, 2011; Porter, Bailey-Lee, Simon y Zingaro, 2011; Porter, Bailey-Lee, Simon, Cutts y Zingaro, 2011), es el propuesto, en el año 1991, por Eric Mazur, la Instrucción entre Pares (IP); el cual puede ser apoyado dispositivos de respuesta remota. Este permite obtener feedback inmediato al profesor sobre la asimilación que el alumnado va realizando de los conceptos trabajados en el aula, así como el registro de las respuestas individuales que se van dando a lo largo de la sesión.

6.1. Procedimiento de instrucción entre pares

La Instrucción entre Pares (IP) puede aplicarse tanto en la enseñanza de los fundamentos conceptuales de una asignatura como en la resolución de problemas (Crouch y Mazur, 2001; Mazur, 1997). En esta metodología, el libro de texto u otros materiales didácticos adquieren una función distinta a la que venían desempeñando en las clases tradicionales. El estudiante examina previamente a la clase el material que se va a trabajar en ella, con objeto de poder sostener una discusión sobre el tema con sus compañeros. De esta manera, el docente centra su exposición en los puntos claves del tema y en aquellas cuestiones más complejas, que puedan presentar dificultades de comprensión. Además, acompaña cada concepto tratado con una pregunta sobre el mismo, que proporciona, de forma inmediata, feedback, a la vez que genera una discusión entre pares. Según Nicol y Boyle (2003), la discusión y la argumentación de las respuestas entre pares tiene un impacto positivo en el desarrollo de las clases y, muy particularmente, en la asimilación del conocimiento. De hecho, el feedback que esta genera, mejora el dominio y la transferencia de lo aprendido (Ronald, Heidi y Stephen, 2005), apreciándose que este aumenta cuando las estrategias del sistema de respuesta incluyen

instrucción entre pares (Jorres, Antonenko y Greenwood, 2012). Por otra parte, el feedback posibilita llevar a cabo una evaluación formativa (Turpen y Finkelstein, 2010), dado que permite identificar, con independencia del tamaño del grupo, los puntos del tema que le resultan confusos a los estudiantes (King, 2011). En concreto, el método IP incluye cuatro componentes básicos (Rosenberg, Lorenzo y Mazur, 2006):

- 1.Trabajo de contenidos con anterioridad a la clase.
- 2.Miniexposición de los contenidos.
- 3.Preguntas tipo test.
- 4.Debate y discusión entre pares.

En general, la introducción de la IP en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como muestra la figura 6.1, se estructura en torno a las siguientes etapas (Mazur y Hilbom, 1997):

- 1.Se exponen los contenidos clave de una parte del tema (i.e., miniexposición de contenidos). Cada uno de los puntos de la instrucción debe ocupar un mínimo de 15 minutos; de los cuales, entre 7 y 10 se destinan a la explicación del concepto y 5 o 8 a contrastar los argumentos entre pares. Por tanto, en una clase magistral de una hora se abordarían cuatro puntos clave. Así, la primera decisión importante que el docente debe tomar consiste en seleccionar los tópicos más significativos del tema, los cuales se han de estructurar en torno a una secuencia u orden común. Según Del Barrio y Borragán (2011), mantener un esquema clásico en el discurso (i.e., inicio, desarrollo y conclusión) aporta claridad y concisión a las ideas que se desean transmitir.
- 2.Se plantea a los estudiantes una cuestión relacionada con los contenidos

expuestos, una para cada concepto clave. El éxito del método de IP depende de la calidad y la pertinencia de las preguntas que se realicen. Si bien no existen unas reglas fijas que establezcan, de forma inequívoca, las características de estas preguntas, Mazur (1997) considera que deben satisfacer al menos estos cinco criterios:

- a) Centrarse en un solo concepto. La dificultad del docente para interpretar correctamente los resultados aumenta cuando confluyen dos conceptos en una cuestión, en tanto que este solapamiento imposibilita discernir con claridad qué concepto ha comprendido y cuál no.
- b) No ser resueltas recurriendo a fórmulas que no exijan un razonamiento deductivo o inductivo. Cuando la obtención de la solución no exige un proceso de elaboración previo, no se puede concluir, de forma categórica, que el estudiante haya llegado a comprender el concepto, ya que pudo únicamente memorizarlo. Para el caso, Manero (2011) propone preguntas que requieran extraer conclusiones, diferenciar conceptos relacionados o realizar paralelismo entre dos ideas diferentes. Al mismo tiempo subraya que su cometido no es entrenar al alumnado para el examen, sino facilitar su aprendizaje.
- c) Tener respuestas de opción múltiple adecuadas. Las opciones de respuesta incorrectas deben recoger los errores más comunes de los estudiantes; para el caso se toman los fallos detectados en los exámenes de cursos anteriores. Acerca del contenido, Moreno, Martínez y Muñiz (2004) precisan que las distintas opciones deben ser autónomas entre sí y sin referirse unas a otras, de lo contrario se pueden dar dificultades o facilidades indebidas. Asimismo, estas deben organizarse u ordenarse de forma coherente con el contenido.
- d) Redactarse sin ambigüedades. Moreno et al. (2004) recomiendan que la sintaxis o estructura gramatical sea conecta y no oscurezca el contenido que se evalúa. Además, indican que han de evitarse los ítems demasiado

escuetos o excesivamente profusos en su redacción, ambiguos o confusos, teniendo especial cautela con las oraciones negativas, dado que pueden interferir en la comprensión. El ítem debe formularse de la manera más clara posible, para que el estudiante pueda concentrarse en lo que se le pregunta sin encontrarse con obstáculos innecesarios. Aunque una ambigüedad moderada puede facilitar la focalización del estudiante en los detalles de interés (Manero, 2011).

e) Presentar un nivel medio de dificultad. En las tareas de dificultad media la expectativa de éxito siempre va a ser mayor que en aquellas con dificultad alta (Valle et al., 2000); no en vano, tienden a dirigir la conducta del estudiante hacia su logro (Miller Behrens, Greene y Newman, 1993). Marrero (2011) advierte que las preguntas triviales no producen aprendizaje, pero sí aquellas que requieren tener presente distintos factores antes de tomar una decisión.

Los estudiantes disponen de uno o dos minutos para pensar en la pregunta planteada. Este periodo de silencio puede ser aprovechado por el profesor para tomar aliento y reformular sus pensamientos (Mazur, 1997). Transcurrido este tiempo, el alumnado responde a esta, de forma individual, mediante tarjetas (i.e., flashcards) o dispositivos de respuesta remota (i.e., clickers). Aunque en este método se han utilizado con éxito los sistemas de respuesta no tecnológicos, el uso de los clikers es cada vez más frecuente (King, 2011), al permitir obtener de manera instantánea y fidedigna los resultados de la votación de toda la clase y de cada alumno/a y, capturando, en tiempo real, dicha información en la pantalla (Lasry, 2008); o si se desea de forma anónima (Deal, 2007; King, 2011). Recientemente se está experimentando la introducción de otros dispositivos de votación más económicos, así lo muestra los trabajos de Dunn, Richardson, McDonald y Oprescu (2013) y Lee, Ng, Wong, Tan, Lau y Lai (2013), que señalan al móvil como un dispositivo de respuesta de bajo coste y

efectivo. Adicionalmente, Fang (2013) revela que la tablet también es válida para estos fines. Cualquiera de estas variantes posibilitan al docente conocer el porcentaje de respuestas correctas e incorrectas (Gok, 2011; Kay y Lesage, 2009), y por lo tanto tener feedback de la clase.

3. Los estudiantes debaten con el compañero (peer instruction). La discusión entre pares consiste en que cada estudiante debata y trate de convencer a un compañero que se encuentre próximo y que tenga una respuesta diferente a la suya, de que su opción es la correcta. Para esta etapa se dispone aproximadamente de uno o dos minutos. Según Turpen y Finkelstein (2010), en la IP podemos encontrar con tres modalidades de interacción, a saber:

- a) El estudiante puede discutir con toda la clase.
- b) El estudiante puede debatir solo con pequeños grupos de trabajo.
- c) El profesor puede debatir en pequeños grupos.

Para la valoración del grado de interacción se debe considerar el tipo de interacciones que se dan y la frecuencia con que se producen, así como la variedad de roles que los participantes llegan a asumir en el aula. Según estos autores, existe una alta interacción entre profesor y alumno si se observa en el aula muchas interacciones y frecuentes, además de una gran variedad de roles en los estudiantes y en los profesores. Sin embargo, sería baja si se registran pocos tipos de interacciones, escasas colaboraciones y roles muy rígidos en los profesores y alumnado. En la IP, la discusión se plantea basándose al número de respuestas erróneas (Mazur y Watkins, 2010):

- Si se produce un elevado número de respuestas erróneas, en torno al 70% del total, se revisa nuevamente el concepto explicado.

- Si entre un 30% y 70% de las respuestas son correctas se inicia la discusión entre pares.
- Si la mayoría de los estudiantes seleccionan la respuesta correcta, más del 70%, se pasa directamente a la última etapa, dado que no se lleva a cabo la IP.

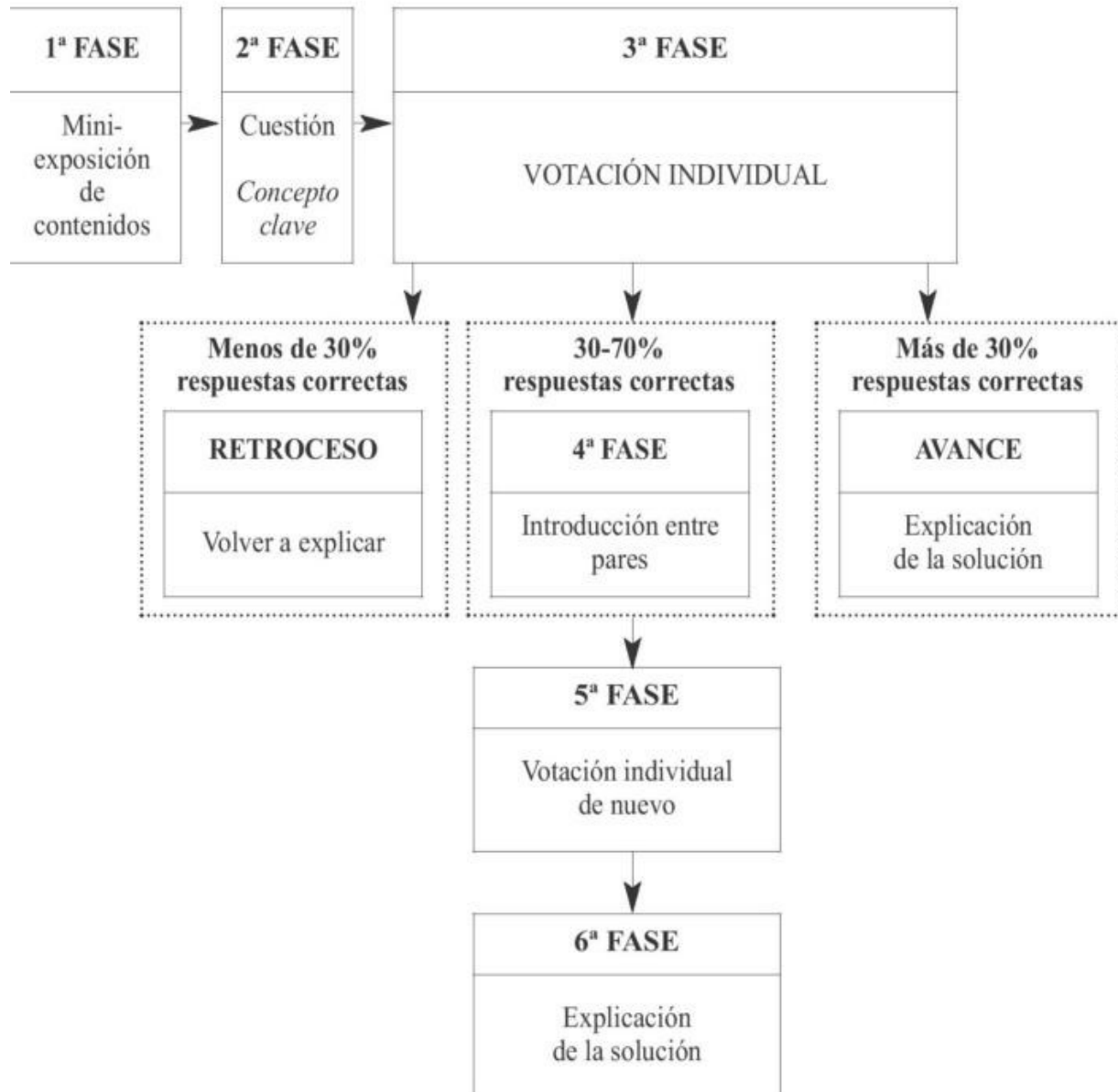


Figura 6.1. Fases del método de instrucción entre pares (adaptado de Mazur y Watkins, 2010).

Cabe significar que la participación en el debate puede verse influida por el hecho de que la misma afecta a la calificación; en este sentido, James (2006) advierte que, cuando existe una fuerte relación entre la calificación y la respuesta correcta, las estadísticas pueden sobreestimar el nivel de comprensión de los participantes. De esta forma el docente debe considerar cómo ha de proporcionar el feedback a los estudiantes para controlar esta posible distorsión. Sin embargo, si la relación entre la respuesta y la calificación es baja se reduce el sesgo y aumenta a su vez la proporción de pares que están en desacuerdo (James, Barbieri y García, 2008).

4.Finalizada la discusión, se formula nuevamente la pregunta y el docente observa el nuevo registro de respuestas de los estudiantes, lo que servirá de feedback para el profesor. Por lo general, en la segunda votación la mayoría de las respuestas se agrupan en torno a la solución correcta.

5.Por último, el profesor explica la respuesta correcta.

6.2. Materiales y recursos en la instrucción entre pares

En la IP se emplean, fundamentalmente, cuatro elementos tecnológicos (CamachoMiñano, 2012):

1.Dispositivos de respuesta individual. Existe una gran variedad de tipos de mandos interactivos, aunque se usan con mayor frecuencia los más sencillos y económicos (Barber y Njus, 2007). Se conectan a un receptor USB para transmitir directamente los datos al ordenador. Se requieren tantos mandos como alumnos asisten al aula.

2.Receptor de respuestas. Según Manero (2011), presentan mayor estabilidad y fiabilidad los que funcionan con radiofrecuencia que los de infrarrojos.

3.Sistema de almacenamiento de respuestas. Tras la votación de todos los estudiantes, el profesor activa la estadística de cada pregunta para que éstos reciban, de forma inmediata, feedback. Cada respuesta se representa en un diagrama de barras horizontal que recoge el porcentaje de respuestas correctas sobre el total de mandos activados en la sesión (véase figura 6.2). Los datos de las respuestas se pueden recuperar de diferentes modos:

- a)Sin captura de datos. Resulta muy útil en las clases magistrales, ya que permite al profesor observar el resultado de cada pregunta y al alumno/a obtener feedback, casi de forma inmediata.
- b)Captura de datos por grupo. Esta opción posibilita conocer el grado de aprendizaje del grupo e incidir en la explicación de aquellas cuestiones en las que el alumnado ha cometido errores y, por tanto, no ha llegado a comprender correctamente los conceptos abordados.
- c)Captura de datos individualmente. Se usa, sin requerir papel ni correcciones, para la evaluación continua del alumnado.

4.Software de preguntas. Los principales programas que trabajan con los clckers permiten el diseño de distintos tipos de preguntas, a saber: preguntas sí/no, de verdadero/falso, tipo likert o de opción múltiple (véase figura 6.3). El formato que esta adopte depende de las características del dispositivo de respuesta, en algunos solo se puede indicar cuatro respuestas, y en otros es posible introducir un texto mediante un miniteclado similar al de los móviles.



Figura 6.2. Software Turning-Point.

Un acorazado dispara simultáneamente dos proyectiles hacia dos barcos enemigos, uno situado próximo (A) y el otro a medida distancia (B). Los proyectiles son disparados con diferentes ángulos, describiendo las trayectorias parabólicas que se ven en la imagen. ¿En cuál de las dos naves enemigas se impacta primero?

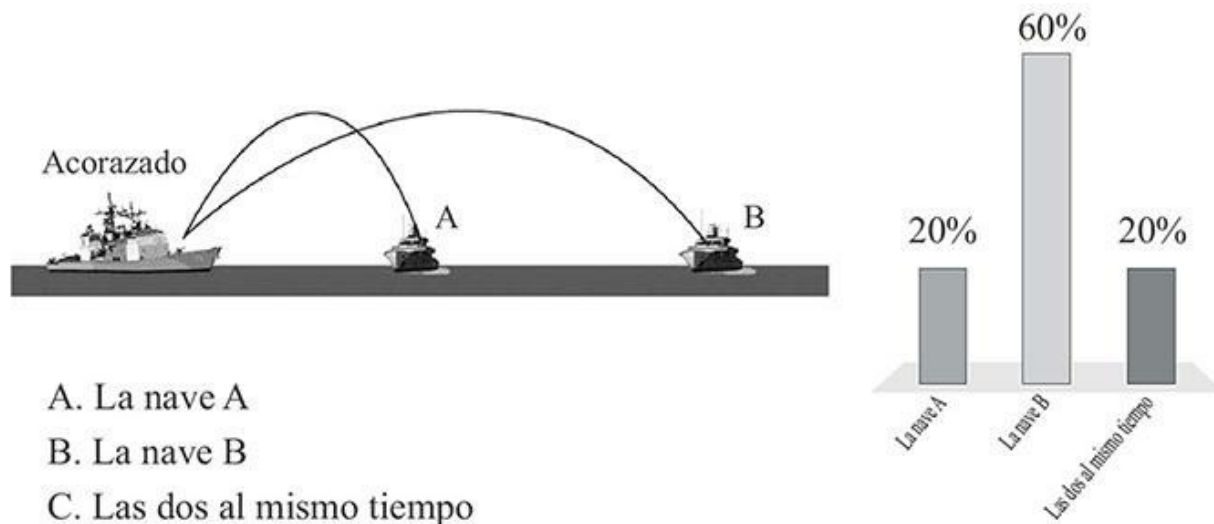


Figura 6.3. Ejemplo de pregunta en la IP y su feedback.

Además de lo señalado, se requiere un ordenador, un cañón, un programa de presentación de diapositivas y un entorno virtual de aprendizaje (véase figura 6.4).

Seguidamente, a modo de ejemplo, describiremos el programa Turning-Point.

El clicker Response Card modelo NXT incluye una pantalla LCD, que permite a los usuarios, además de confirmar visualmente su elección, mostrar el canal bajo el que está operando el dispositivo, así como el estado de carga de la batería. Es fácilmente manejable y funciona por radiofrecuencia. Tiene capacidad para escribir pequeños textos. Asimismo, pueden identificar o no a

los estudiantes, la primera opción interesa siempre que se desee registrar la asistencia o realizar una evaluación sumativa (Arce et al., 2012).



Figura 6.4. Hardware que se usa en la aplicación de la IP.

El software para las presentaciones de Turning-Point es gratuito y se integra perfectamente con Microsoft PowerPoint y con el paquete Microsoft Office. Este plugin añade una barra de herramientas a Power Point (véase figura 6.2), que contiene las opciones necesarias para crear diapositivas interactivas o bien incorporarlas a las presentaciones ya elaboradas y producir informes. Entre las funciones que puede efectuar se encuentran:

- Crear listas de participantes donde cada mando se puede asociar a un estudiante,
- Generar estadísticas e informes detallados, con o sin gráficos, tanto por respuesta como por grupos o estudiantes,
- Hacer competiciones.

Las preguntas admiten distintas formulaciones y las respuestas pueden ser textos o imágenes. Para que los estudiantes reciban inmediatamente retroalimentación, se inserta en la diapositiva un señalizador de la respuesta

correcta, que aparecerá cuando se cierre la votación. A la vez, se puede limitar con una alerta el tiempo de cada una de las respuestas, señalando el inicio de la cuenta atrás y el tiempo restante.

6.3. Aplicación de la instrucción entre pares

Con la incorporación de la IP en la docencia se pretende promover el aprendizaje activo (Crouch y Mazur, 2001), cuyos beneficios fueron ampliamente constatados en la educación superior (Guthrie y Carlin, 2004). De aplicarse correctamente, como ya se ha comentado, la IP genera una mayor interactividad y dinamismo en la clase; de hecho, fortalece el trabajo en equipo. Además, produce una mejora en la comprensión de los conceptos subyacentes y en la resolución de problemas prácticos y de exámenes (Crouch y Mazur, 2001; Crouch, Watkins, Fagen y Mazur, 2007). En este método, tanto docentes como discentes pueden tener un seguimiento y una valoración continuada de su propio desempeño en la asignatura. Así pues, la IP se ha estado aplicando en:

1. Clases magistrales. Caldwell (2007) significa la adecuación del IP en la docencia en los grupos grandes. Al respecto, Mazur (1997) refiere que las clases magistrales con IP son más flexibles que las tradicionales, dado que el docente tiene que responder a los resultados inesperados de las preguntas y a las cuestiones que formulen los estudiantes. En este sentido, Crouch y Mazur (2001) ponen de manifiesto que las clases magistrales que incorporan la IP, en contraste con el método tradicional, contribuyen a aumentar la calidad de la enseñanza universitaria. Es más, los estudiantes, según Gok (2011), muestran preferencia por las clases magistrales que incorporan esta metodología. Sin embargo, en las clases expositivas con interacción no se avanza tan rápido, para solucionar esta cuestión se puede planificar para cada dos teóricas una clase con clickers.

2. Clases prácticas. Para el caso, Mazur (1997) sigue dos vías, que si se combinan aumenta el valor de lo aprendido. Por un lado, formula una pregunta tomando como base un modelo o una demostración, cuya respuesta incita al estudiante a pensar y reflexionar acerca de lo observado. Por otro lado, solicita a los estudiantes que reflexionen sobre una cuestión, cuya respuesta ha de fundamentarse en los modelos o principios conceptuales estudiados. Para Merrill y Gillert (2008), la IP resulta más eficaz cuando los problemas se plantean de forma progresiva y además facilitan la activación cognitiva de los estudiantes, sirven para demostrar soluciones y plantean actividades fuera del aula que posibilitan asimilar los contenidos por medio de la crítica, la discusión y la reflexión. Consideran que la instrucción es más eficaz cuando existe una interacción entre pares apropiada en cada una de estas fases de la instrucción: intercambio entre pares durante la activación, discusión entre pares en la demostración, colaboración entre pares durante la aplicación y crítica entre pares durante la asimilación. En este contexto, Hwang y Hu (2013) encontraron que la IP desempeña un papel crucial no solo en la comprensión de conceptos, sino también en la resolución de problemas prácticos, concretamente observaron que los alumnos/as que utilizaron esta metodología realizan significativamente mejor la resolución de problemas geométricos que aquellos que no la han seguido.

3. Pruebas de conocimiento. Mazur (1997) señala que el uso de IP en las pruebas de conocimiento ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de los cambios que el docente ha realizado en el contenido de la docencia. Por otra parte, proporciona feedback en tiempo real (Caldwell, Zelkowski y Butler, 2006); así, el software que acompaña a los dispositivos de la IP permite puntuar, al momento, cualquier pregunta. También, se puede utilizar para evaluar el nivel de conocimientos previos del grupo con respecto a un tema. En este sentido, McCábe (2006) y Pelton y Pelton (2006) postulan que los clickers resultan una

herramienta didáctica viable y eficaz para mejorar la calidad de la docencia universitaria, dado que contribuyen a incrementar las tasas de éxito de los estudiantes (El-Rady, 2006; Kennedy y Cutts, 2005). Los estudios demuestran que los estudiantes tienden a presentar calificaciones más altas en las pruebas de rendimiento cuando el tema evaluado se explica a través del método de IP (Kaleta y Joosten, 2007; Preszler, Dawe, Shuster y Shuster, 2007).

4. Pruebas de valoración de la docencia. Una de las posibilidades que ofrecen los clickers a diferencia de las tarjetas es poder recoger, de forma anónima, información sobre el funcionamiento de la asignatura y su posterior procesamiento mediante gráficos. El software permite, de ser preciso, filtrar los resultados obtenidos según el sexo, la edad o la procedencia. Así, la información que el docente puede obtener es de gran valor para realizar un análisis autocrítico de su docencia. Es de interés señalar que docentes y alumnado muestran un alto grado de satisfacción con esta metodología (Lago et al., 2012).

En cuanto a la distribución temporal de las sesiones en la IP, si seguimos a Marrero (2011), es conveniente llevarla a cabo en tres momentos, a saber:

- Al inicio de la clase. Resulta interesante sondear, a través de los clickers, los conocimientos previos de los estudiantes, así como el grado de comprensión de las tareas no presenciales.
- Durante la clase. Se comprueba el grado de comprensión de los contenidos tratados, al mismo tiempo se promueve la discusión y el intercambio de opiniones entre pares para profundizar en el mismo.
- Al final de la clase. Es conveniente sintetizar y extraer conclusiones, así como introducir mediante una pregunta los contenidos a tratar en la siguiente clase.

6.4. Recomendaciones para la aplicación

Para aprovechar al máximo el método de IP se ha de tener presente los siguientes aspectos:

- a) Se ha de instruir a los estudiantes en la metodología de IP. Explicar las etapas de que consta y presentar los resultados que avalan científicamente el método ayudará a reducir la resistencia de los estudiantes a involucrarse en él.
- b) Se ha de lograr que el alumnado prepare previamente el material de estudio. Considerando que en la IP el trabajo no presencial que realiza el alumnado del material, previo a la clase, es determinante para el buen desarrollo de la misma, es importante efectuar controles rápidos sobre ello al inicio de la clase. Los resultados deben quedar registrados de forma individual y tener incidencia en la evaluación del alumno en la materia.
- c) Se ha de probar el hardware y software con suficiente antelación. Se aconseja comprobar, con tiempo suficiente, el funcionamiento del sistema informático para subsanar los posibles problemas técnicos (Le., iluminación o interferencias en la señal) y corregirlos. Asimismo, se ha de prever, el mismo día de la sesión, un tiempo para arrancar el sistema y ajustar la configuración de los mandos interactivos.
- d) Se ha de estimular el intercambio de ideas entre los estudiantes, dejando un tiempo para debatir. Se debe incentivar y reforzar el debate en los pequeños grupos y entre pares, pero diferenciando la votación individual de la grupal y estableciendo el momento en el que deben dejar de hablar. Explicar los objetivos y la metodología de la IP contribuirá a ajustar la participación al proceso formativo.
- e) Se ha de implantar de forma progresiva. Transformar toda una titulación

a este tipo de metodología tiene un coste importante, por lo que su introducción en el plan de estudios ha de ser progresiva.

6.5. Resultados de la aplicación del método de instrucción entre pares mediante clickers

La revisión de la literatura proporciona amplia evidencia de los beneficios de la IP, apoyada por los clickers, en la docencia universitaria (Arce, Vázquez, Viaño, Fernández et al., 2012; Blood y Gulchak, 2013). Concretamente, en el alumnado se observa un aumento en la asistencia (Caldwell, 2007), en la atención durante las clases (Bergtrom, 2006), en la participación (Draper y Brown, 2004) y en el compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Latessa y Mouw, 2005), pudiendo en caso de requerirse mantener el anonimato (Simpson y Oliver, 2007). Paralelamente, se aprecia una mejora en la calidad del aprendizaje (Crouch y Mazur, 2001), al incrementarse el número de interacciones y debates (Beatty, 2004; Trees y Jackson, 2007), así como el rendimiento académico. El proceso de evaluación provee de feedback inmediato al alumno y al profesor, lo que va a desempeñar una función formativa, en la que cabe comparar resultados entre iguales (Hiede y Hunt, 2006).

Del mismo modo, Martyn (2007) señala que la incorporación de la IP en las aulas universitarias por medio de los clickers potencia el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje; involucrándose en las discusiones que motiva (Gauci, Dantas, Williams y Kemm, 2009), tanto en el estudio de casos prácticos (Dietz y Stevenson, 2011) como en las clases magistrales (Denker, 2013). En este sentido, Mollbom y Hoekstra (2010) significan la capacidad de la IP para estimular el pensamiento crítico y la interacción en la dinámica de la clase. Igualmente, se ha comprobado que aumenta la participación cuando se utilizan los clickers de forma anónima (FitzPatrick, Finn y Campisi, 2011) y se aplican en grupos grandes (Hoekstra y Mollbom, 2012). Estos resultados son corroborados por los obtenidos en el proyecto

"Utilización de un sistema tecnológico de feedback interactivo en la docencia universitaria para mejorar el rendimiento académico del alumnado y la calidad docente del profesorado". En el cual se obtiene que los estudiantes de fisioterapia manifiestan que el método Self-paced Testing of TurningPoint Technologies, en comparación con el tradicional, resulta más eficaz para estimular el compromiso e involucración del alumnado en las clases magistrales, dado que potencia la atención, la participación, el debate, la autoevaluación de conocimientos y la posibilidad de comparar sus respuestas con el grupo (véase Arce, Vázquez y Souto, 2012; Vázquez, Fernández, Viaño, Arce y Fariña, 2012); en la misma línea, se encuentra lo indicado por los estudiantes de ciencias de la actividad física y del deporte (véase Lago et al., 2012); igualmente, los alumnos de ingeniería industrial, en tomo a la docencia práctica, consideraron que este método influía positivamente en su nivel de atención y participación (Arce, Vázquez, Viaño y Fernández, 2012).

Por su parte, Laxman (2011) establece, tras valorar la efectividad de los clickers en 640 estudiantes de ingeniería, humanidades y ciencias, que éste es un método adecuado para fomentar la colaboración y la participación en la enseñanza universitaria. Hallazgo que también obtiene Han y Finkelstein (2013); al igual que Fang (2013), quien precisa que el método, además de aumentar las interacciones entre profesor-alumno, dota al docente de mayor capacidad para evaluar el proceso. También se comprueba que el alto nivel de interactividad que generan los clickers, entre compañeros y entre profesor-alumno, se asocia a una mejora en el rendimiento académico (Blasco-Arcas, Buil, HernándezOrtega y Sese, 2013).

Adicionalmente, otros trabajos destacan las orientaciones que, en forma de feedback, proporcionan los clickers al aprendizaje (Cline, 2006; Draper, Cargill, y Cotts, 2002; McCábe, 2006; Pelton y Pelton; 2006), incrementan la comprensión y la capacidad de los estudiantes para autoidentificar las áreas conceptuales (Powell, Straub, Rodriguez y Vanhorn, 2011). De esta forma, como ya se ha señalado, los clickers pueden tener influencia positiva en el

rendimiento académico (p. e., Arce et al., 2012; Blasco-Arcas, Buil, Hernández-Ortega y Sese, 2013; Blood y Gulchak, 2013; Brady, Seli y Rosenthal, 2013; Vázquez et al., 2012;). Para Chui, Martin y Pike (2013), el uso de los clickers en las clases incide en las variables motivacionales que afectan al rendimiento; concretamente estos autores obtuvieron que los estudiantes que empleaban esta tecnología mostraban más confianza en sus capacidades y necesitaban dedicar menos tiempo a la preparación de la asignatura fuera de clase. De este modo, se aprecia una mejora en la calidad de la enseñanza (Beatty, 2004; Bergtrom, 2006; Brewer, 2004; Caldwell, 2007; Dufresne y Gerace, 2004). Sin duda, estos hallazgos, tal y como afirma Gok (2011) así como Arce, Vázquez, Viaño, Fernández, Lago et al. (2012), han repercutido favorablemente en la percepción y las actitudes que tanto el profesorado como el alumnado muestran hacia el uso de esta herramienta tecnológica.

6.6. Conclusiones

Las evidencias científicas expuestas a lo largo del capítulo, así como nuestra propia experiencia y resultados, especialmente las referentes al incremento del rendimiento académico del alumnado, nos llevan a firmar que el método de instrucción entre pares mediante clickers resulta altamente interesante y oportuno al contexto educativo universitario en general. No en vano, como se ha señalado puede adaptarse a cualquier tipo de materia que se imparta, resultando especialmente adecuada para la realización de problemas prácticos, la revisión de los conocimientos asimilados a lo largo de una sesión, el fomento de la interacción entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del alumnado y el recoger de forma anónima de información (Caldwell et al., 2006). Sin embargo, precisar que la utilización de los clickers, como señalan Oigara y Keengwe (2013), motiva a los estudiantes a participar en el aula, pero por sí solos no provocan que estudien o preparen más la materia.

Para finalizar, también queremos significar, coincidiendo con Moore, Walsh y Rísquez (2008) que este tipo de tecnología no debe emplearse para intensificar el control o imponer restricciones artificiales y barreras a la comunicación, sino que ha de utilizarse con el objetivo de motivar el compromiso de los estudiantes, el aprendizaje autónomo y la interacción profesor-alumno.

7

La inclusión educativa de la discapacidad en la universidad: una cuestión pendiente para seguir avanzando en Educación Superior

Asunción Lledó Carreres

Estamos protagonizando desde hace algunos años momentos de cambios importantes en las universidades españolas. La transformación curricular que subyace al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un reconocimiento a la flexibilidad y diversidad en los procesos de aprendizaje que dejan una puerta a la heterogeneidad que caracteriza al actual marco universitario. Pero en este proceso de cambio no podemos estar ajenos a la realidad actual: la diversidad existente en el estudiante universitario y, en este sentido, la inclusión del alumnado con algún tipo de discapacidad que accede a los estudios superiores. Asumir un reto tan importante como la asunción de la igualdad de oportunidades de todos y todas en los estudios superiores implica avanzar desde actuaciones desde todos los ámbitos del contexto universitario que supongan la eliminación de muchas barreras al aprendizaje que hoy en día todavía existen para el alumnado con discapacidad (Lledó, Perandones, Blasco y Roig, 2013). Convertir los entornos educativos caracterizados como discapacitantes en inclusivos es una tarea compleja pero no imposible que en el momento actual no podemos dejar de resolver por la presencia de la discapacidad en el contexto universitario. Los datos reveladores procedentes del estudio realizado por la fundación Universia y el

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2013), sobre la situación actual y el nivel de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo universitario, curso 2011-2012, en el que han participado 48 universidades españolas, indican que la presencia de este alumnado es de 12.755, correspondiendo al 69,69% de la comunidad universitaria con discapacidad y al 1,1% de la comunidad universitaria general de las universidades participantes. Entre otros de los resultados obtenidos en este estudio, el 69% de las universidades ha incorporado la variable discapacidad en el diseño de los nuevos planes de estudio, ello supone que se ha incluido un nuevo contenido en atención a las personas con discapacidad. Estableciéndose que un 17% de dichas universidades ha tenido en cuenta este aspecto en el 100% de sus planes de estudio, frente al 52% que manifiesta que solo se ha incluido en algunos planes como: Grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria; Grado de Educación Social; Grado de Psicología; Grado de Trabajo social; Grado de Fisioterapia; Grado de Enfermería; Grado de Terapia ocupacional; Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deporte; Grado de ingeniería en Sistemas de Telecomunicación; Grado de Ingeniería Telemática; Grado de Electrónica de Comunicaciones; Grado de Medios Audiovisuales, etc. Pero el 21% de las universidades participantes indica su no incorporación de la variable discapacidad en los planes de estudio ofertados.

Cuestionar que la discapacidad como elemento de diversidad está presente en la Universidad sería dirigir la mirada a otra realidad. Estamos abocados a abordar esta temática, y para ello se debe apostar por un fuerte compromiso en el logro efectivo de los niveles de excelencia educativa deseados. Como se indica en el preámbulo de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades:

[...1 la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno. La igualdad entre hombres y

mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial.

La Universidad tiene que estar a la vanguardia de un modelo educativo superior inclusivo que elimine cualquier proceso de exclusión y aplique en toda su extensión la igualdad de oportunidades pero con la discapacidad, ya que sin ella se convertiría un contexto educativo discapacitante.

Continuando con los resultados del citado estudio, se ha constatado que el 54% de las universidades ha considerado la variable discapacidad en políticas y estrategias de I+D+i, y retomando diferentes investigaciones lideradas por la autora de este capítulo sobre la temática de la Educación Inclusiva (Lledó, 2007, 2008, 2009, 2013; Lledó y Arnáiz, 2010; Lledó, Perandones, Blasco y Roig, 2013; Lledó, Perandones y Sánchez, 2010), hemos asumido el reto de trasladar nuestra experiencia acumulada durante todos estos años fundamentados desde los supuestos teórico-prácticos de la Educación Inclusiva como una propuesta de mejora hacia la consecución de una excelencia educativa y accesibilidad de todos y todas en el contexto universitario, ya que si en la actualidad no se tiene en cuenta a la discapacidad en la universidad podría ser una realidad bastante mutilada y excluyente'.

7.1. Una mirada a los orígenes de la visión de la discapacidad

A través de la Historia de la Humanidad, y sus distintas culturas, se han ido cimentando ideas y creencias que han originado unas actitudes negativas en todos los ámbitos con relación a las diferencias de las personas. Como consecuencia de ello, todas las respuestas sociales, políticas e individuales han dejado constancia del significado y el tratamiento de la educación de la diversidad y del gran peso cultural que han generado hasta nuestros días la

cultura de la segregación y la marginación. Las diferentes concepciones explicativas de la discapacidad desde sus orígenes: la segregación, la institucionalización y la normalización no han hecho más que destacar las discapacidades más que sus potencialidades y capacidades. El paradigma del déficit y la categorización ha contribuido a alimentar una visión de la discapacidad cercenada y discapacitante y a la negación del derecho a la educación de este colectivo.

Con las reformas educativas integradoras a partir de los años sesenta del siglo pasado se pretendió un cambio de dirección a la hora de abordar la discapacidad. Conceptos como acceso a la vida social y educativa, normalización en su vida diaria, reconocimiento de derechos jurídicos y educabilidad, estarán presentes en las reivindicaciones de familias y profesionales para hacer posible el cambio hacia una visión de la discapacidad desde una perspectiva más integradora y a favor de la igualdad para esta personas.

Con la integración escolar, reconocida como un hito en la historia de la discapacidad, se asientan el principio de Normalización (Bank-Mikkelsen, 1975; Nirje, 1969, 1980; Wolfensberger, 1972, 1980, 1986) como el motor de acción que posibilitaría a las personas consideradas deficientes poder realizar acciones como el resto de personas. Desde esta perspectiva se comienza a vislumbrar un proyecto de vida para estas personas que les permita en el plano personal una autonomía y la consiguiente integración en la sociedad en todos sus ámbitos. Será el comienzo de un cambio de los valores sociales relacionados con las percepciones de conducta desviada hacia los deficientes y la valoración negativa de las diferencias. Mediante la aplicación de la normalización en las relaciones sociales e individuales de las personas surge la asunción del principio de integración social y escolar (Lledó, 2013).

Con el establecimiento de la democracia en España y la promulgación de la Constitución de 1978 se asientan las bases de los derechos y deberes

fundamentales de los ciudadanos y se avanza hacia nuevos pasos en la integración de los minusválidos en la sociedad. La Constitución Española (Congreso de los Diputados, 1978) reconoce pues lo que hasta el momento era el derecho de unos pocos: "El derecho de todos a la Educación" (art. 27.1). Y otorga a los poderes públicos la obligación de:

[...1 realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran y los amparará especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos (art. 49).

Nuestra Carta Magna, en el plano conceptual, marca el inicio del cambio social, político y educativo que suponía el ejercicio del derecho de las personas en el ámbito educativo, con el respeto y la atención a sus diferencias, asentándose las bases de toda la política posterior en todo el ámbito educativo y más concretamente en la Educación Especial (Lledó, 2013).

Con la promulgación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), se responde al mandato establecido por los arts. 27 y 49 de la Constitución y a las constantes reivindicaciones planteadas por los padres, madres de minusválidos, asociaciones y profesionales, exigiendo la prestación de servicios sociales y educativos para este tipo de alumnado, de la misma manera que se pretende con esta ley superar las insuficientes medidas legales anteriores, como es el caso Ley 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE), con una propuesta educativa dual: una educación especial separada y paralela al sistema educativo general. Con la LISMI se introduce un nuevo concepto de minusválido que se apartaría del concepto tradicional de deficiente con carácter permanente, poniéndose el énfasis en la necesidad de una respuesta global e integradora para estas personas en el desarrollo de

sus capacidades. La LISMI apuesta claramente por una práctica educativa integradora en la que la persona con minusvalía estará integrada en "el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la Ley reconoce" (art. 23). Queda, por tanto, como mandato, la reordenación de la Educación Especial desde el sistema educativo ordinario, para evitar la segregación y facilitar la integración del alumno disminuido en la escuela, dotando a la institución escolar ordinaria de servicios que favorezcan el proceso educativo.

Con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE) se apuesta por el reconocimiento de un sistema educativo comprensivo y diverso, desde una doble coordenada:

- a) La búsqueda del entorno menos restrictivo posible y la necesidad de ayudas o servicios especiales y la participación del alumno en los recursos y en las situaciones educativas normalizadas.
- b) La diversificación de la respuesta educativa y la oferta de la escuela, según las necesidades particulares del alumnado.

En este escenario educativo que subyace a partir de la LOGSE se plantean una serie de cuestiones para dar su respuesta desde este marco legislativo: ¿Reciben todos los alumnos y alumnas una educación de calidad? ¿Hay igualdad de oportunidades para todo el alumnado? ¿Qué entornos de aprendizaje favorecen una inclusión educativa? Comienza a partir de ahora el largo camino por la normalización de la discapacidad.

7.2. La situación actual de la discapacidad desde el marco normativo universitario

Los avances y retrocesos que se hayan originado en la atención a las personas con discapacidad en las etapas educativas previas a los estudios superiores

han posibilitado que las personas con discapacidad estén presentes en la Universidad. La derogada Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades ya contemplaba la integración de estudiantes con discapacidad en las universidades, así como establecía en su art. 45:

[...1 la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos, y para evitar todo proceso de exclusión el Gobierno y las Comunidades autónomas, así como las propias universidades instrumentarán una política de becas, ayudas y créditos para el alumnado y, en el caso de las universidades públicas, establecerán, asimismo, modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos.

La actual Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU) que modifica la anterior, establece en su Preámbulo "el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad". La disposición adicional vigésima cuarta, bajo el título de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades, presenta una serie de consideraciones previas para la elaboración de planes destinados a las personas con necesidades educativas especiales. Estas consideraciones irían al cumplimiento de preceptos como: igualdad de oportunidades, la no discriminación, provisión de decursos y apoyos, accesibilidad y una formación en la diversidad. En el cuadro 7.1 se presenta dicho articulado.

Cuadro 7.1. De la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades (LOMLOU, 2007)

-
1. Las Universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendientes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.
 2. Los estudiantes y los demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.
 3. Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria.
 4. Los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad. Los entornos universitarios deberán ser accesibles de acuerdo con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo.
 5. Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.
 6. Con arreglo a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos y en sus normas de desarrollo, los estudiantes con discapacidad, considerándose por tales aquellos comprendidos en el artículo 1.2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario.
-

Desde el marco normativo descrito, como apunta Cayo (2010), es importante establecer un protocolo de atención que defina los pasos a seguir desde el ingreso del alumnado en la Universidad, su permanencia y su salida al mercado laboral. Los aspectos que recogería este plan de actuación serían:

- a) Una primera fase referida a las actuaciones previas al acceso a la Universidad a través de actividades de coordinación con los centros de secundaria y la información al alumnado con discapacidad sobre recursos y apoyos disponibles.
- b) Una segunda fase referente al ingreso a la Universidad que contemplaría aspectos referidos a: matriculación, accesibilidad, becas, ayudas, y el correspondiente informe psicopedagógico que determine las necesidades del alumnado.
- e) Una tercera fase sobre permanencia en la Universidad, que contemplaría el seguimiento del plan o itinerario personalizado del alumnado para detectar, eliminar e informar de todo lo referente a su proceso educativo.
- d) Una cuarta fase de inserción laboral con el objetivo de llevar a cabo una serie de contactos que promuevan la inserción laboral de estos estudiantes.

Pero todas estas actuaciones tienen también su apoyo y fundamento en la consecución de la igualdad de oportunidades en la participación en los aprendizajes a lo largo de la vida. El impulso dado por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con discapacidad (LIONDAU) ha supuesto un avance en el concepto de discapacidad y la apuesta por la accesibilidad universal y por la no tolerancia a la discriminación. Esta ley, para hacer efectivo el derecho de igualdad de oportunidades, se fundamenta en unos principios innovadores interrelacionados con el contexto educativo universitario: vida independiente; normalización; accesibilidad universal y diseño para todos. Como consecuencia de esto, la persona con discapacidad tiene que poder participar activamente en la vida de su comunidad, llevando una vida normal que les permita acceder a todos los ámbitos y contextos, convirtiéndolos en accesibles a todos los niveles. Queda reconocido en el

primer articulado de la LIONDAU la identificación del principio de igualdad de oportunidades como:

La ausencia de discriminación, directa o indirecta, que tenga su causa en una discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social. Pero todo ello no será efectivo sino se establecen una serie de medidas de actuación y, como se indica en esta ley, se proponen, por una parte, medidas contra la discriminación, referidas a la prohibición de conductas discriminatorias y de acoso, exigencias de accesibilidad y de eliminación de obstáculos (art. 7).

Y, por otra, medidas de acción positiva, orientadas a "prevenir o compensar las desventajas o especiales dificultades que tienen las personas con discapacidad a través de ayudas económicas, técnicas, asistencia personal, servicios especializados y ayudas y servicios auxiliares para la comunicación" (arts. 8 y 9). Las disposiciones adicionales de esta ley establecerán el desarrollo de los preceptos establecidos, aspectos básicos en nuestro contexto universitario como "el desarrollo del currículo formativo en diseño para todos en todos los programas educativos, incluidos los universitarios" (disposición final décima).

Por consiguiente, el marco queda establecido normativamente de manera muy ambiciosa pero necesitamos construir el escenario educativo universitario que permita ejercer una educación de calidad de acuerdo con los principios de igualdad de oportunidades, accesibilidad y diseño universal. Iniciamos una etapa en la Universidad que puede ir pareja y acorde con el camino iniciado desde el EEES. Es un reto que no podemos permitirnos dejar escapar. Todas nuestras pretensiones pueden ser alcanzadas también desde las propias prácticas educativas del profesorado universitario, desde sus

diseños metodológicos, de respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todo su alumnado, tal y como resalta el marco teórico de la educación inclusiva. La mayoría de universidades más prestigiosas del mundo han apostado por la diversidad como un signo de calidad, siendo la promoción de la misma parte de sus objetivos como institución social. El presidente del Massachusetts Institute of Technology (MIT, 2003) identifica la respuesta a la diversidad del alumnado como una de las claves del éxito del sistema universitario estadounidense y como una fórmula para conseguir una comunidad científica más prestigiosa en el ámbito internacional.

7.3. Una apuesta por la inclusión educativa de la discapacidad

Como se ha justificado anteriormente, desde los orígenes se ha ido instaurando el modelo médico como explicativo de la discapacidad, fundamentado desde disciplinas médicas y terapéuticas, entre las que se encuentra la Medicina, Psicología y Psicometría y la propia Pedagogía. Los supuestos teóricos de este modelo centran toda su atención en las patologías individuales, descuidando por completo otras dimensiones de la persona con discapacidad y su entorno, no se pretende normalizar sino hacer normal al discapacitado y generando una visión negativa de la discapacidad y sin ningún tipo de participación.

Como respuesta a estas situaciones que perdurarán a lo largo de muchos siglos, aparecen voces de las propias personas con discapacidad reclamando derechos civiles y de participación. El nuevo modelo que se vislumbra proyecta una nueva visión, definiéndose como "Modelo social de la discapacidad" abanderado por el Movimiento de Vida independiente Nada sobre nosotros sin nosotros. Este movimiento tiene su origen en las actuaciones de la primera persona con discapacidad que en el año 1962 solicita su admisión en la Universidad de California. La filosofía de este movimiento pretende eliminar cualquier barrera que limite la posibilidad de actuar, participar y decidir en cualquier situación a la persona con

discapacidad en contraposición por lo determinado en el modelo rehabilitador y médico. Todo el corpus teórico de este movimiento propuesto por DeJong (1979) postulaba que los elementos que dificultaban la participación de estas personas estaban en el entorno físico y en los procesos de rehabilitación y para ello se proponía la eliminación de las barreras para proporcionar una calidad de vida a través de la autonomía personal y la vida independiente. Con esta nueva perspectiva, la discapacidad deja de ser una categoría individual y pasa a ser una categoría social que responsabiliza a la sociedad de convertirlos en más discapacitados. A nivel internacional, el Movimiento de vida independiente está teniendo notable influencia en políticas y actuaciones sobre discapacidad. En nuestro contexto geográfico tiene su influencia en la Declaración de Madrid en el año 2002 en el Congreso Europeo sobre Discapacidad, en el que se declara a favor del modelo de vida independiente y bajo las premisas de la No discriminación + Acción Positiva = Inclusión Social, quedando de esta manera reconocida la Discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos y no de caridad y, por ende, la necesidad de que las personas con discapacidad puedan disfrutar de una igualdad de oportunidades pero no sin eliminar las barreras sociales y físicas del entorno que les convierte en más discapacitados. En España, aunque no existe un movimiento de vida independiente como tal, sí que contamos desde el año 2001 con un grupo o comunidad virtual, denominado "Foro de Vida Independiente", que tiene como objetivo la integración en todos los ámbitos de estas personas y su preocupación para que puedan disponer del control de su vida. Este mismo Foro plantea un cambio de terminología que sustituya al de discapacidad por Diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005). Esta terminología que se propone pretende mostrar una realidad manifiesta como es la de las personas que funcionan de manera diferente al resto, y como consecuencia el respeto a la diferencia y una visión no negativa de las mujeres y hombres con diversidad funcional. Recordemos que ya hemos asistido a varios cambios en la conceptualización de la diversidad, la actual Clasificación Internacional del funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), de 2001, por la Organización Mundial de la Salud, modifica la

anterior Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDIM) de 1980, sustituye el término deficiencia por déficit de funcionamiento; discapacidad por limitación en la actividad, entendida como las dificultades que una persona puede tener en la ejecución de sus actividades y minusvalía por restricción en la participación. Como apunta Vidal (2003), el manifiesto del Foro de vida independiente rechaza totalmente el modelo médico y su clasificación por patologías que dificulta la puesta en marcha, la eficacia y la eficiencia de los servicios para personas con discapacidad y reivindican la Educación en igualdad de oportunidades como herramienta fundamental para poderse desarrollar y vivir en un entorno por y para ellos.

Todas estas actuaciones que aúnan sus esfuerzos por mejorar la vida de las personas con discapacidad tiene su reconocido apoyo de Organismos como Unicef y Unesco en los siguientes foros: la Convención de los Derechos del Niño (Unicef, 1989), celebrada en Nueva York, 1989; la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Unesco, 1990), llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, 1990; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Unesco, 1994), de Salamanca, 1994; el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (Unesco, 2000), Dakar, 2000; Afrontando el Reto: Derechos, Retórica y Situación Actual. Volviendo a Salamanca - Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva (Unesco, 2009), Salamanca, 2009, etc. En todas estas declaraciones se reconoce la Educación como un derecho. Como apunta Amaiz (2011), la educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar. Por consiguiente, el punto de mira de la inclusión es luchar contra cualquier proceso de exclusión por la causa que fuere. Proponiendo una transformación significativa de los sistemas educativos para poder responder a las diferencias individuales que caracterizan a la diversidad.

Las propuestas educativas generadas desde el referente de la educación inclusiva han mostrado en multitud de investigaciones su grado de incidencia en el logro de la calidad y excelencia educativa (Ainscow, 2001; Ainscow y Howes, 2008; Arnaiz, 2003; Booth y Ainscow, 2002; Vlachou, Didaskalou y Voudouri, 2009), ya que fundamentan sus prácticas de enseñanza-aprendizaje en dar respuesta a la diversidad del alumnado, es decir, en adaptar las prácticas educativas a las particularidades o características concretas de cada alumno. La abundante literatura generada desde los postulados de la educación inclusiva ha mostrado sus beneficios en los niveles educativos de educación primaria y secundaria, pero no se les ha prestado la atención que merecen en el contexto universitario. Los supuestos teórico-prácticos de la Educación Inclusiva pueden ser una respuesta de mejora hacia la consecución de una excelencia educativa y accesibilidad de todos en el contexto universitario. El horizonte que se vislumbra con la Educación Inclusiva puede permitirnos en la línea de las escuelas eficaces (Davis y Thomas, 1992; Ramasut y Reynolds, 1997) un diagnóstico y análisis de la situación actual y la elaboración de un plan de acción y su puesta en práctica, así como la evaluación de la experiencia. Podemos retomar algunos de los principios de la Educación Inclusiva y trasladarlos al contexto universitario, como es el diseño de un currículum que se define por ser común y único para todos, al mismo tiempo que diverso, en la manera que se pueda adaptar de forma flexible a las necesidades educativas del alumnado. Con esta forma de entender el currículum se pretende que el alumno con discapacidad participe en las actividades de aprendizaje junto con sus compañeros aunque en algunas actividades lo tenga que hacer con las oportunas modificaciones (Lledó, 2013). Las propuestas del Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA (CASI, 2008) se enfrentan, como ya se ha constatado a lo largo de estos apartados, con la existencia de un currículum inflexible, que pretende ajustarse a todos los estudiantes y que, por ello, no hace sino aumentar las barreras para aprender. Las personas con discapacidad van a encontrar que dicho currículum no tiene en cuenta sus necesidades educativas. Desde los principios de: 1) Proporcionar múltiples medios de representación, ¿el qué?; 2)

Proporcionar múltiples medios de expresión "¿el cómo?"; 3) Proporcionar múltiples medios de compromiso, el "¿por qué?", el DUA plantea todo un reto a la diversidad que se puede trasladar en su totalidad a nuestro contexto universitario.

Retomando de nuevo otros principios de la Educación Inclusiva, la incorporación del uso normalizado de las nuevas tecnologías en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y como herramienta de acceso a la información y a la comunicación puede contribuir a que los entornos de aprendizajes sean más accesibles. Ya que no podemos olvidar que como indica el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (Real Patronato sobre Discapacidad, 2007), según datos del MEC dos de cada cien alumnos matriculados en España en las enseñanzas de régimen general durante el curso 2005-2006 son personas con necesidades educativas especiales, es decir, presentado desde otra forma significa que dos de cada cien alumnos del total; uno de cada cien alumnos de Educación Infantil; dos de cada cien alumnos de Educación Primaria; dos de cada mil alumnos de los ciclos formativos de FP y uno de cada mil alumnos de Bachillerato.

La educación Inclusiva puede ser una propuesta de actuación que debe ser trasladada al contexto universitario para poder eliminar todo proceso de exclusión y hacer efectivo el principio básico de igualdad de oportunidades de este alumnado, que es una realidad. No podemos conformarnos únicamente con dejar pasar lo conseguido desde que se alzaron las primeras voces de la inclusión en etapas previas a la Educación Superior, sino que tenemos que avanzar y plantear propuestas de actuación desde nuestras prácticas docentes. Como se concluye en el dilatado y significativo informe realizado en el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad, contamos con las investigaciones que se están realizando en las universidades españolas, ya que la colaboración interuniversitaria puede ser clave para mejorar la eficacia y eficiencia tanto de los contenidos curriculares relacionados con la discapacidad como de los equipos, programas y líneas de

investigación. El momento actual de cambio y reflexión está demandando esta colaboración e innovación.

7.4. Avanzando en el desarrollo de nuevas propuestas de actuación

Al comienzo de este capítulo se ha planteado que la asunción de la igualdad de oportunidades de todos y todas en los estudios superiores implica avanzar en diferentes actuaciones desde todos los ámbitos del contexto universitario. Ante ello, la inclusión educativa del alumnado con algún tipo de discapacidad en la Universidad es una cuestión no solo pendiente sino que nos compete a todos. Por ello, desde estos supuestos, el trabajo de investigación realizado pretende trasladar toda la experiencia acumulada durante muchos años en los niveles educativos no universitarios y extraer sus consecuencias y sus posibles aplicaciones al contexto universitario. Para ello, en una primera fase de la investigación que se presenta se ha llevado a cabo una revisión de las metodologías presentes en la docencia universitaria, indicando los aspectos que pueden dificultar o, en su caso, favorecer la atención y participación del alumnado con discapacidad así como establecer una serie de indicadores de posibles prácticas inclusivas en las metodologías docentes. Como consecuencia de este análisis, se han extraído los indicadores que se muestran en la figura 7.1.



Figura 7.1. Indicadores sobre prácticas inclusivas.

Una vez se han establecido dichos indicadores, se ha procedido a la construcción de un cuestionario, fundamentado en dichos indicadores, para conocer el estado actual de la atención a la discapacidad en un nuestro contexto universitario. Se ha utilizado la técnica del "Panel de expertos", contando con 25 personas identificadas como "expertas" en la materia y que, de forma independiente, han aportado su juicio sobre el cuestionario que en un principio constaba de 25 ítems en una primera parte y 12 en la segunda. Una vez emitidos los respectivos juicios, se ha procedido a la construcción definitiva del cuestionario integrando los indicadores emitidos por los expertos. El cuestionario final se ha denominado ADU (Alumnado con Discapacidad en la Universidad) y se presenta en el Apéndice.

El ADU se ha conformado por una primera parte con 7 cuestiones referidas a aspectos sobre identificación de variables descriptivas de la muestra. Un segunda parte, a la que se deberá responder según una escala tipo Likert de 30 ítems con 5 alternativas de respuesta (1 = Muy en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo), sobre aspectos de la atención del alumnado con discapacidad basados en los indicadores presentados; y una tercera parte, mediante una escala tipo Likert con 5 alternativas de respuesta (1 = Nunca y 5 = Siempre) formada por 10 ítems, relativos a las metodologías en general que utiliza el profesorado universitario. En este momento nos encontramos en una primera fase de recogida de datos, por lo que se cuenta con una muestra conformada por 106 profesores y profesoras titulares de universidad, pertenecientes a las distintas ramas de conocimiento, elegidos por muestreo aleatorio.

Con la finalidad de establecer si el cuestionario aplicado muestra una consistencia interna, se ha empleado el estadístico Alfa de Cronbach, obteniéndose un índice de .89, un índice alto, lo que indica que las respuestas tienen un grado alto de coherencia alrededor de un mismo aspecto, esto es, indicadores de prácticas inclusivas. Una primera aproximación del estudio iniciado se puede consultar en Lledó et al. (2013). Los resultados

preliminares obtenidos están dando apoyo empírico a la necesidad de repensar las prácticas docentes que se implementan en las aulas universitarias, las cuales dejan todavía aspectos sin contemplar en la atención al alumnado con discapacidad.

7.5. Conclusiones

Tomando como referencia el análisis realizado a lo largo de este capítulo, los resultados obtenidos en la investigación brevemente descrita anteriormente y la experiencia acumulada en el ámbito de la discapacidad, se plantean a modo de conclusiones una serie de aspectos que son necesarios a corto plazo a abordar por parte del profesorado universitario, en particular, y la comunidad universitaria, en general:

- El establecimiento de orientaciones previas al alumnado que va a acceder al contexto universitario por parte de los especialistas en apoyo psicopedagógico de los centros no universitarios: recursos disponibles, atención individualizada y apoyo psicopedagógico y adaptaciones de acceso.
- Formación e inclusión de contenidos sobre discapacidad y necesidades educativas de este alumnado en los planes de estudio universitarios: conocimiento de sus dificultades en el aprendizaje y sus consecuentes necesidades educativas especiales.
- Facilitar un mayor contacto con el profesorado de las redes de apoyo en las instituciones universitarias hacia el alumnado con discapacidad, como es el caso de reuniones de coordinación previas y durante el proceso universitario: coordinación entre el profesorado y asesoramiento por parte de los especialistas de apoyo en la universidad.
- La inclusión de las nuevas tecnologías y redes de accesibilidad para que tanto las metodologías docentes como los entornos de aprendizaje se

conviertan en verdaderos entornos accesibles.

- La planificación de diseños curriculares abiertos y flexibles con posibles adaptaciones y ajustes: necesidades sobre cómo acceder a la información, sistema de comunicación, adaptaciones curriculares, criterios de evaluación y modalidad de evaluación, materiales adaptados...
- Reflexión y procesos de innovación de metodologías diversificadas y adaptadas en función de las necesidades del alumnado: intercambio y conocimiento de otras experiencias en materia de discapacidad y la realización de encuentros sobre proyectos de innovación docente sobre la atención al alumnado con discapacidad.

En una segunda fase de esta investigación se va a proceder a ampliar la muestra a todo el profesorado de la Universidad de Alicante debido a que esta primera aproximación nos ha permitido constatar y reflexionar sobre las fortalezas y las debilidades de la atención a la discapacidad en la Universidad pero, tomando el reto que se ha asumido a lo largo de este trabajo, la Universidad como institución educativa de gran valor social e investigador no tiene que dejar pasar esta oportunidad de convertirse en un entorno accesible y sin barreras en el aprendizaje de todo su alumnado.

Apéndice

CUESTIONARIO ADU (Alumnado con Discapacidad en la Universidad)

Elaborado por Asunción Lledó Carreres

A continuación se presentan una serie de cuestiones referidas a la atención educativa del alumnado con discapacidad en la universidad. El primer apartado referido a aspectos generales (marque con una X); en el segundo, su grado de acuerdo/desacuerdo con las cuestiones planteadas (rodee la que considere) y en el tercero y último, aspectos concretos de su docencia.

1. Hombre Mujer Años de docencia en la UA

2. Categoría profesional:

Catedrático Universidad	Titular de Universidad
Catedrático de EU	Titular de EU
Contratado Doctor	Ayudante Doctor
Ayudante	Otros:

3. Rama del Conocimiento a la que pertenece:

Humanidades	Ciencias de la Salud
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales
Ingeniería y Tecnología	

4. Titulaciones en las que imparte docencia:

Grado	Postgrado-Máster
Doctorado	Otras

5. ¿En sus clases ha tenido estudiantes con discapacidad?:

SÍ NO

Si la respuesta es afirmativa, conteste a las siguientes cuestiones:

5.1. ¿Qué tipo de discapacidad/necesidad educativa especial?

D. Física	D. Visual	D. Auditiva
D. Psíquica	Síndrome Asperger	Autismo
Problemas de lenguaje	Dislexia	Otras, indíquelas:

5.2. ¿Cuántos alumnos/as con discapacidad ha tenido?

5.3. ¿Quién le ha informado del alumnado con discapacidad?

El propio alumno
Sus propios compañeros
Nadie

El defensor universitario
El CAE

6. ¿Tiene conocimiento de la existencia en la universidad de un servicio de atención y apoyo al estudiante con discapacidad?

SÍ NO

7. ¿Tiene conocimiento si en las pruebas de acceso a la universidad se regula algún aspecto sobre el alumnado con discapacidad?

SÍ NO

Indique su grado de acuerdo/desacuerdo con las siguientes cuestiones referidas al alumnado con discapacidad con relación a su docencia en la universidad, a través de la siguiente valoración:

1= Muy en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4= De acuerdo

5= Muy de acuerdo

1. La formación que tengo sobre el alumnado con discapacidad es escasa.	1	2	3	4	5
2. Desconozco el significado de educación inclusiva y sus implicaciones educativas.	1	2	3	4	5
3. Me es difícil impartir docencia si hay alumnado con discapacidad en el aula.	1	2	3	4	5
4. He asistido a cursos de formación sobre discapacidad.	1	2	3	4	5
5. Desconozco las necesidades educativas de este alumnado.	1	2	3	4	5
6. Es necesario un asesoramiento continuado al profesorado sobre el alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
7. Los principios de accesibilidad y diseño universal para todos están presentes en la titulación que imparto docencia.	1	2	3	4	5

8. Me es difícil impartir docencia si tengo en el aula alumnado con una discapacidad sensorial: auditiva o visual.	1	2	3	4	5
9. El alumnado con discapacidad tiene garantizado el acceso a la universidad como el resto de alumnado.	1	2	3	4	5
10. Las aulas en las que imparto docencia no tienen ningún tipo de problema de accesibilidad para el alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
11. La inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad depende en gran parte del profesorado.	1	2	3	4	5
12. En realidad el alumnado con discapacidad en la universidad tiene más barreras sociales que físicas.	1	2	3	4	5
13. La universidad cuenta con servicios y apoyos para que este alumnado pueda cursar sus estudios con normalidad como el resto de alumnado.	1	2	3	4	5
14. El alumnado con discapacidad en la universidad tiene más barreras a la participación en el aprendizaje que barreras físicas y de accesibilidad.	1	2	3	4	5
15. La universidad debería planificar grupos específicos en las titulaciones para el alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
16. La puesta en práctica de un plan de acogida a este alumnado mejoraría en gran medida su inclusión educativa.	1	2	3	4	5
17. Desconozco si existe una normativa específica en la Universidad para este alumnado.	1	2	3	4	5
18. La universidad actual no está preparada para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
19. Con la actual metodología del EEES se facilita la integración de este alumnado en la universidad.	1	2	3	4	5
20. Las competencias que debe adquirir el alumnado con discapacidad en la titulación que cursen deben ser las mismas que el resto del alumnado.	1	2	3	4	5
21. El alumnado con discapacidad no puede seguir el ritmo de aprendizaje del resto de alumnado, precisa de una tutorización continuada.	1	2	3	4	5
22. Todavía queda mucho por hacer para la integración total del alumnado con discapacidad en la universidad.	1	2	3	4	5
23. La realización de cursos de formación en la propia universidad sobre discapacidad ayudaría al profesorado a conocer mejor a este alumnado.	1	2	3	4	5
24. El desconocimiento de otros sistemas de comunicación, diferente al oral, como la lengua de signos u otros dificulta la comunicación con el alumnado con discapacidad auditiva.	1	2	3	4	5

25. Los mismos compañeros/as de clase pueden ejercer de tutores para el alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
26. Me ha sido más fácil cuando he tenido alumnado con discapacidad en las clases bajar el nivel a la hora de evaluar.	1	2	3	4	5
27. El profesorado cuenta con una gran cantidad de estrategias metodológicas para adaptarse a las necesidades especiales de este alumnado.	1	2	3	4	5
28. Es necesario flexibilizar el trabajo a realizar por el alumnado con discapacidad, pero la evaluación debe ser la misma que el resto de alumnado.	1	2	3	4	5
29. Cuando he tenido alumnado con discapacidad en las clases me ha sido bastante difícil modificar los contenidos y materiales de la asignatura a las necesidades de dicho alumnado.	1	2	3	4	5
30. El profesorado del grupo en el que está matriculado el alumnado con discapacidad tiene que estar coordinado.	1	2	3	4	5

A continuación se le presentan una serie de situaciones, indique las que suele realizar para todo el alumnado en sus clases, con la siguiente valoración:

1= Nunca

2= Poco

3= En varias ocasiones

4= Con bastante frecuencia

5= Siempre

1. Los apuntes y materiales de la asignatura los facilito antes de las clases.	1	2	3	4	5
2. Comienzo las clases con un resumen recordatorio de la clase anterior.	1	2	3	4	5
3. En las explicaciones utilizo apoyos visuales (imágenes, powers, esquemas...).	1	2	3	4	5
4. Las clases teóricas son de escucha de las explicaciones que realizo.	1	2	3	4	5
5. Tutorizo de forma individual los trabajos que realiza el alumnado.	1	2	3	4	5
6. Motivo para que el alumnado amplíe e investigue sobre el tema.	1	2	3	4	5
7. En las clases prácticas se trabaja en grupos cooperativos organizados.	1	2	3	4	5
8. Tanto en la teoría como en la práctica todo el alumnado utiliza los mismos materiales (apuntes y trabajos prácticos).	1	2	3	4	5
9. Utilizo diferentes formatos metodológicos para adaptarme a los estilos de aprendizaje del alumnado.	1	2	3	4	5
10. Las TIC son fundamentales en la impartición de mis contenidos y en la realización de las actividades del alumnado.	1	2	3	4	5

Nota

1 El trabajo que se presenta en este capítulo está enmarcado en el seno del Proyecto Emergente del Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación para el fomento de la I+D+i de la Universidad de Alicante, "Espacio europeo de educación superior, diversidad y excelencia docente: Análisis y propuestas sobre indicadores y prácticas inclusivas en las metodologías del profesorado universitario" (Ref. GRE10-20, 2011-2013), y del Proyecto "e-Accesible" (Línea Instrumental de Articulación e Internacionalización del Sistema, S.G. de Estrategias de Colaboración Público-Privada, Subprograma INNPACTO, MI-CINN, Ref. IPT-430000-2010-29, 2010-2013, cofinanciado por los fondos FEDER de la UE).

8

Psicología positiva para la salud mental del profesorado universitario. Educación positiva en la Educación Superior

Teresa María Perandones González

El contexto universitario es un entorno exigente y cambiante en el que intervienen múltiples estresores, aspectos que pueden afectar a la salud mental del profesorado y, por ende, a su desempeño profesional. Por ello, en el presente capítulo, tras realizar una aproximación a la delimitación del constructo de salud mental, se analizan las aportaciones de la Psicología positiva, las cuales centran su foco atencional en descubrir y potenciar las fortalezas y virtudes personales y, como consecuencia, lograr estabilidad y armonía en todas las facetas de nuestra vida. Se plantea, por tanto, atender a las recientes investigaciones que desde disciplinas como la Psicología, la Pedagogía, la Neurología o la Biología están haciendo énfasis en las múltiples consecuencias negativas que comporta un desequilibrio emocional, extrayendo las ideas más relevantes de dichos estudios con la finalidad de trasladarlas al profesorado de Educación Superior. Asimismo, se tratarán las implicaciones que dicho campo de estudio comporta también para el alumnado universitario y para la Educación Superior.

8.1. ¿Qué se entiende por salud mental?

Los acercamientos a la concepción de este constructo desde un enfoque tradicional se han centrado en el síntoma y la enfermedad, cambiando paulatinamente dichas aproximaciones hacia un concepto de salud cada vez más amplio, el cual incluye aspectos del funcionamiento óptimo personal y no únicamente la ausencia de enfermedad. Como indican Hervás, Sánchez y Vázquez (2008), esta concepción más positiva de la salud se hizo explícita en los trabajos constitutivos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que en el preámbulo de sus primeros estatutos oficiales afirmaba que "la salud es un estado completo de bienestar físico, psíquico y social y no la mera ausencia de enfermedad o minusvalía" (World Health Organization, 1948). Siguiendo la propuesta de la OMS, la Federación Mundial para la Salud Mental definía la salud en 1962 como "el mejor estado posible dentro de las condiciones existentes" (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009). Unos años después la OMS señalaría que la salud implica no solo la ausencia de enfermedad sino también el bienestar físico, mental y social de la persona (World Health Organization, 1967). En esta línea, en la declaración final de la primera reunión de la OMS sobre promoción de la salud, celebrada en 1986, se afirmaba que:

La salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o de minusvalía. La salud es un recurso de la vida cotidiana, no el objeto de la vida. Es un concepto positivo que subraya los recursos sociales y personales, así como las capacidades físicas (World Health Organization, 1986).

Especialmente interesante resulta la propuesta del gobierno escocés por incorporar elementos de Psicología positiva a sus planes de prevención e intervención en el ámbito de la salud. En este sentido, definió la salud mental como:

La resiliencia mental y espiritual que nos permite disfrutar de la vida y sobrevivir al dolor, la decepción y la tristeza. Es un sentimiento

positivo de bienestar y una creencia subyacente en uno mismo y en la propia dignidad y la de los demás (Myers, McCollam y Woodhouse, 2005).

Se pone de manifiesto, por tanto, que los estados positivos psicológicos no solo forman parte integral de la salud, sino que pueden tener influencia en la aparición de enfermedades y problemas tanto físicos como psíquicos, así como en los procesos de recuperación. La percepción de las personas sanas, marcada por un sentimiento positivo de uno mismo, un sentimiento de control personal y una visión optimista del futuro, son una reserva y un motor de recursos que no sólo permiten a las personas afrontar las dificultades diarias, sino que cobran especial importancia a la hora de afrontar situaciones que pueden ser intensamente estresantes e incluso amenazantes de la propia existencia (Taylor, Kemeny, Reed, Bower y Gruenewald, 2000). Como señalan Almedom y Glandon (2007), tener un buen estado de salud mental no solo debe consistir en carecer de enfermedades o trastornos, sino en disfrutar de una serie de recursos y capacidades que permitan resistir adversidades. En esta línea, diversos estudios han mostrado que la capacidad para mantenerse optimista, aunque sea de forma poco realista (Reed, Kemeny, Taylor y Visscher, 1999; Reed, Kemeny, Taylor, Wang y Visscher, 1994; Taylor et al., 1992) y la capacidad de encontrar un significado ante la adversidad (Bower, Kemeny, Taylor y Fahey, 1998) parecen ser factores protectores de la salud.

En un estudio de Oramas, Santana y Vergara (2006) sobre bienestar psicológico y salud mental, las autoras plantean que tanto el constructo de enfermedad como el de salud mental constituyen los polos positivos y negativos de un continuo que representa un proceso dinámico de la interacción del sujeto con su entorno. Este proceso está multideterminado por variables de diversa naturaleza: biológica, psicológica y social. El concepto de salud mental aportado por Bermann (1987) confirma esta idea:

Podría decirse que la salud mental consiste en el aprendizaje de la

realidad para transformarla a través del enfrentamiento, manejo y solución integradora de conflictos, tanto internos del individuo como los que se dan entre él y su medio. Cuando dicho aprendizaje se perturba o fracasa en el intento de su resolución, puede comenzarse a hablar de enfermedad.

En la misma dirección, Pichón-Riviere (1974) apunta que "la salud mental se concibe como la capacidad de mantener con el mundo relaciones dialécticas y transformadoras que permitan resolver las contradicciones internas del individuo y las de este con el contexto social".

Como se puede observar en las diversas aproximaciones al constructo de salud mental, este se vincula con otro constructo, el de bienestar psicológico, que se abordará más adelante. No obstante, es relevante comentar en este punto, dedicado a la salud mental, que el bienestar psicológico es un indicador de la relación positiva del sujeto consigo mismo y con su medio. Incluye aspectos valorativos y afectivos que se integran en la proyección futura y el sentido de la vida. Está formado por variables del autoconcepto tales como (Ryff y Keyes, 1995):

- Autoconciencia: componente cognitivo de las actitudes hacia sí mismo. Se expresa en las creencias y pensamientos que tiene el sujeto sobre sí mismo.
- Autoestima: componente afectivo de las actitudes hacia sí mismo. Consiste en la apreciación y el valor que se concede el sujeto a sí mismo, y se expresa en el grado en que se quiere y se acepta.
- Autoeficacia: componente conductual de las actitudes consigo mismo, grado en que el sujeto considera que puede llevar a cabo sus propósitos y cumplir sus metas.

Estos tres componentes se encuentran íntimamente relacionados entre sí y

con el sentido que le otorga el sujeto a su vida. El concepto de "sentido" se traduce en proporcionar una razón, orden o coherencia a la existencia del individuo; está relacionado con el concepto de "propósito", el cual hace referencia a la intención, al cumplimiento de alguna función o al logro de algún objetivo. Que nuestra vida tenga un sentido significa que tenemos un propósito y luchamos por alcanzarlo. El sentido de la vida es considerado también como un indicador positivo de la salud mental (Oramas, Santana y Vergara, 2006).

8.2. Psicología positiva y salud mental

Cuando Martin Seligman fue nombrado presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA), defendió que la Psicología no debía tan solo estudiar las debilidades, los conflictos y las dificultades del ser humano, sino también sus fortalezas y recursos. Propuso que se ampliara el concepto de salud mental, dejando de concebirla como la mera ausencia de enfermedad, para ser definida como la experiencia de bienestar y de felicidad. De este modo, Seligman recuperó la definición de salud mental expuesta en el preámbulo de la constitución de la OMS en 1948 citado anteriormente.

Al tratar la prevención de los aspectos relacionados con la salud mental, los enfoques centrados en la construcción de fortalezas y competencias personales, y no en la corrección de debilidades, han sido los que mayor éxito han obtenido, tal y como justifican los trabajos de Bloom (1996) y López, Snyder y Rasmussen (2003), entre otros.

En este sentido, como señalan Remor y Gómez (2012), la literatura científica refiere que existen fortalezas y virtudes humanas que actúan como factores de protección contra la enfermedad mental (Aspinwall y Tedeschi, 2010; Peterson y Seligman, 2004). Como muestra de trabajos que han estudiado la relación de determinadas fortalezas y virtudes con la salud mental, la literatura científica pone de manifiesto que la salud mental se

relaciona positivamente con: las habilidades sociales y la asertividad (Segrin y Taylor, 2007), la empatía (Wei, Liao, Ku y Shaffer, 2011), el optimismo (Carver et al., 1993), la capacidad de expresión emocional (Baikie y Wilhelm, 2005), la capacidad de experimentar emociones positivas (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels y Conway, 2009; Veronese, Castiglioni, Barola y Said, 2011), la capacidad de perdonar (Enrigh, 2001), la gratitud (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005), el afrontamiento positivo (Scheier y Carver, 1985; Schwarzer y Knoll, 2003) y la resiliencia (Vinacia, Quiceno y Remor, 2012).

Experimentar emociones positivas no es solo algo agradable y beneficioso a corto plazo. Además, tiene otros efectos más duraderos, ya que amplía los repertorios de pensamiento y de acción de las personas y construye reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales, disponibles para momentos futuros de crisis (Fredrickson, 1998, 2001).

8.3. Bases epistemológicas de la Psicología positiva

La Psicología positiva constituye una rama de la psicología que se enfoca hacia el estudio y desarrollo de las competencias y cualidades positivas del ser humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), teniendo como objetivo principal mejorar la calidad de vida, promover la salud mental (Diener, 2000; Larson, 2000) y prevenir la aparición de patologías (Vera, 2006). Esta perspectiva de la psicología se inicia oficialmente en 1999 en el discurso inaugural de Martin Seligman como presidente de la APA (Vázquez, Hervás y Ho, 2006), quien propone abordar científicamente las fortalezas y virtudes humanas, es decir, los rasgos individuales que favorecen una mayor calidad de vida. Desde ese momento, han surgido múltiples grupos de investigación que aplican un análisis científico al estudio de los aspectos positivos de las personas, esto es, a sus fortalezas.

Las fortalezas del carácter son características psicológicas que el sujeto expresa ante circunstancias determinadas y provocan emociones positivas

auténticas, como el optimismo, la esperanza, la honestidad, la perseverancia, la capacidad de fluir (flow o experiencia óptima) y la competencia percibida, entre otras. Este tipo de emociones favorece el bienestar físico, emocional y social de los sujetos (Contreras y Esguerra, 2007). Tiene sentido, por tanto, que a la Psicología positiva también se le denomine "la Ciencia del Bienestar".

Carol Ryff, una de las autoras más destacadas dentro del campo del bienestar y quien propuso el término de bienestar psicológico, define el bienestar como el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo (Ryff, 1989, 1995). De esta forma, la felicidad o bienestar psicológico no sería el principal motivo de una persona sino más bien el resultado de una vida bien vivida (Ryff y Keyes, 1995; Ryff y Singer, 1998).

La propuesta de Ryff consiste en un modelo multidimensional de bienestar psicológico (Ryff, 1995) que integra seis aspectos diferentes de un bienestar óptimo a nivel psicológico. Cada dimensión de bienestar psicológico supone un reto diferente que encuentran las personas en su esfuerzo por funcionar positivamente (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002; Ryff y Keyes, 1995). De esta forma, las personas que presentan bienestar psicológico:

- a) Se sienten bien consigo mismas incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones (Autoaceptación).
- b) Han desarrollado y mantenido relaciones cálidas con los demás (Relaciones positivas con los otros).
- c) Dan forma a su medio para así satisfacer sus necesidades y deseos (Control ambiental).
- d) Han desarrollado un marcado sentido de individualidad y de libertad personal (Autonomía).

e) Han encontrado un propósito que unifica sus esfuerzos y retos (Propósito en la vida).

f) Y, por último, mantienen una dinámica de aprendizaje y de desarrollo continuo de sus capacidades (Crecimiento personal).

Retomando el tema de las fortalezas humanas, eje del que parten las propuestas de la Psicología positiva, el grupo de investigadores pionero, formado principalmente por Christopher Peterson, Martin Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi y Ed Diener, revisó multitud de escritos y manifestaciones filosóficas, teológicas y culturales, descubriendo que en la mayoría de los documentos revisados se valoraban seis virtudes. Pero, al considerar el concepto de virtud como algo demasiado amplio y abstracto, se empieza a utilizar el concepto de fortaleza para referirse a la manifestación psicológica de la virtud. En otras palabras, las fortalezas humanas serían los ingredientes (procesos o mecanismos) psicológicos que definen las virtudes (Peterson y Seligman, 2004). A partir de este punto, crearon un listado de fortalezas humanas que permitiera profundizar en el desarrollo de una psicología centrada en los rasgos positivos. La propuesta final consta de una taxonomía formada por seis virtudes que se desglosan en veinticuatro fortalezas humanas (Peterson y Seligman, 2004).

Paralelamente al desarrollo de la clasificación teórica de las fortalezas humanas, Peterson y Seligman, en colaboración con otros autores, han ido diseñando instrumentos de medida que permiten recoger datos en poblaciones muy diversas y conocer no solo si existen o no esas fortalezas, sino los diferentes grados que pueden presentar (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010). El Values in Action Inventory of Strengths (VIAIS) evalúa las 24 fortalezas en adultos. Los autores han puesto a libre disposición en Internet esta versión del cuestionario (<http://www.authentic happiness.org>) a través de la cual han conseguido obtener resultados de una amplia y diversa muestra (más de 175 naciones), incluida una versión española disponible en la página web

<http://www.psicologiapositiva.org>.

A continuación se muestra la clasificación realizada de las seis virtudes y sus fortalezas correspondientes:

- 1.Sabiduría y conocimiento (Cognitivas): curiosidad, interés por el mundo; amor por el conocimiento y el aprendizaje; juicio, pensamiento crítico, mentalidad abierta; ingenio, originalidad, inteligencia práctica, y perspectiva.
- 2.Coraje (Emocionales): valentía; perseverancia y diligencia; integridad, honestidad, autenticidad, y vitalidad y pasión por las cosas.
- 3.Humanidad (Interpersonales): amor, apego, capacidad de amar y ser amado; simpatía, amabilidad, generosidad, e inteligencia emocional, personal y social.
- 4.Justicia (Cívicas): ciudadanía, civismo, lealtad, trabajo en equipo; sentido de la justicia, equidad; y liderazgo.
- 5.Moderación (Actitudinales): capacidad de perdonar, misericordia; modestia, humildad; prudencia, discreción, cautela, y autocontrol, autorregulación.
- 6.Transcendencia (Espirituales): apreciación de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro; gratitud; esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro; sentido del humor y espiritualidad.

En definitiva, la propuesta de la Psicología positiva recoge las aportaciones históricas de la perspectiva humanista, es decir, el énfasis se pone en el desarrollo de las fortalezas y virtudes de los individuos y de los grupos, más que en señalar sus carencias y defectos (Carr, 2007).

8.4. Implicaciones de la Psicología positiva para el profesorado universitario

El ruido de lo que somos llega al alumnado con tanta fuerza que a veces le impide escuchar lo que decimos (Emerson, citado por Santos, 2004).

A diferencia de los movimientos de autoayuda que proponen intervenciones para promover el bienestar sin contar con un fundamento científico, la Psicología positiva se funda sobre sólidas bases teóricas y experimentales y usa estrategias y técnicas propias de las ciencias biomédicas, cognitivas y sociales. Estas herramientas incluyen técnicas de imagenología avanzada para determinar correlatos neurobiológicos de las emociones positivas, estudios longitudinales y protocolos de estudio prospectivos que evalúan la eficacia y el impacto de diferentes intervenciones positivas (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005; Snyder y Lopez, 2009).

Las intervenciones basadas en Psicología positiva corresponden a aquellas actividades intencionales o terapias que buscan el cultivo de los pensamientos, emociones y conductas positivas. Dentro de las técnicas específicas que han mostrado beneficio destacan la resignificación cognitiva, el disfrute de logros, la gratitud y la bondad hacia los demás, el perdón, la escritura de experiencias positivas, la actitud proactiva y constructiva frente al logro de otros, la meditación y el cultivo de mindfulness o atención plena, entre otras. Algunas de estas intervenciones han producido beneficios más allá del simple desarrollo de emociones positivas: se han asociado a una mejor salud física y menor riesgo y sintomatología de depresión clínica. Como ejemplo interesante, un metaanálisis de 51 intervenciones de este tipo con 4.266 personas, sin o con depresión, reveló que la aplicación de intervenciones positivas mejora significativamente el bienestar individual y disminuye los síntomas depresivos (Sin y Lyubomirsky, 2009).

El efecto beneficioso de este tipo de enfoque psicológico llega más allá del estado de bienestar subjetivo y parece tener un impacto funcional significativo en el cerebro y la mente. En este sentido, el estudio

neurofisiológico de la práctica meditacional de atención focalizada o monitorización abierta ha mostrado resultados promisorios en la identificación de los mecanismos neurales por los cuales esta práctica ejerce sus efectos favorables y la demostración de la plasticidad de los circuitos cerebrales que subyacen a funciones mentales complejas (Lutz, Slagter, Dunne y Davidson, 2008). Estudios recientes realizados en individuos con vasta experiencia en meditación basada en atención focalizada se han correlacionado con cambios significativos en el procesamiento atencional, así como en la fisiología y estructura del cerebro, incluyendo un aumento en el flujo sanguíneo (Wang et al., 2011) y el espesor de la corteza cerebral (Lazar et al., 2005).

Uno de los recursos o técnicas que se están estudiando con mayor énfasis dentro del campo de la Psicología positiva es la práctica de la atención plena o mindfulness, entendida como un estado de atención superior que permite mantener, en situaciones cotidianas, una conciencia expandida acerca de uno mismo, el otro y la situación. Esto no es posible sin un entrenamiento previo que genere hábitos para disminuir nuestra reactividad, es decir, hábitos que nos permitan prestar atención a las experiencias sin reaccionar inmediatamente a ellas; hábitos que nos ayuden a notar, observar y dejar fluir pensamientos y emociones, aunque sean desagradables, para actuar con conciencia e intención (no en estado de "piloto automático") y focalizamos en la experiencia que estamos viviendo, sin prejuicios ni presuposiciones (Sahaja, 2013).

Por tanto, que las emociones desempeñan un papel determinante sobre la práctica docente es un hecho incuestionable y, afortunadamente, nos encontramos en el periodo científico que mayor literatura empírica está generando al respecto. Nias (1996) aporta tres razones por las que las emociones tienen una importancia fundamental para la enseñanza y los docentes. En primer lugar, la enseñanza es un trabajo que implica la interacción entre personas e inevitablemente tiene una dimensión emocional.

En segundo lugar, el profesorado se implica emocionalmente en su propio trabajo, a menudo fusionando su identidad personal y profesional, de modo que las aulas y los centros educativos llegan a ser un espacio fundamental tanto para su realización como para su vulnerabilidad. En tercer lugar, los docentes vierten sobre la enseñanza sus valores y sus fines éticos y morales. En la misma línea, Hargreaves (1998) sostiene que la docencia es una práctica emocional: el profesorado puede entusiasmar a sus estudiantes o aburrirlos; mostrarse cercano o distante; sentir apoyo de sus colegas o desconfiar de ellos (aspecto que repercute a la hora de plantearse innovaciones educativas junto con el equipo docente).

No obstante, como señala Palomero (2009), si observamos la estructura de las diferentes formaciones ofrecidas al profesorado, podemos llegar a la conclusión de que se presupone que estos no necesitan nada más que un conjunto de teorías, métodos y técnicas científicas que deberán aplicar sobre su alumnado y que garantizan su buen hacer, ignorando así su condición de ser social y emocional. En este sentido, y para dar respuesta a ese vacío existente en la formación y actualización docente, las investigaciones sobre las fortalezas y virtudes humanas que plantea la Psicología positiva brindan implicaciones que es necesario tener en cuenta en la formación del profesorado. Como señalan Valverde, Fernández y Revuelta (2013), por un lado, se puede argumentar que los docentes pueden mejorar su actividad profesional si identifican, reconocen y potencian sus fortalezas porque pueden ayudar a su alumnado a realizar lo mismo. Y, por otro, estos docentes estarían mejor preparados frente a factores como el burnout y el estrés, que repercuten negativamente sobre su salud mental.

8.5. Implicaciones de la Psicología positiva para el alumnado universitario

Las universidades son organizaciones educativas en las que la Psicología positiva tiene enormes proyecciones, porque aplicar sus propuestas no solo va a influir en los estudiantes durante los años de estudio per se, sino que les va

a dejar una huella profunda para el futuro, más allá de los logros académicos. En el modelo tradicional, la excelencia de las instituciones de educación superior ha sido evaluada exclusivamente mediante exámenes de conocimientos, tasas de graduación, formación académica del profesorado, publicaciones académicas y otros parámetros similares. La formación del alumnado universitario actual, orientada hacia la excelencia académica, transmite el siguiente mensaje a sus estudiantes: "soluciona este problema, arregla esto otro, supera tus debilidades y, entonces, lograrás el éxito". En contraste, el mensaje del enfoque educativo basado en las fortalezas personales indica: "céntrate en tus talentos y fortalezas y lograrás el éxito". El enfoque de la Psicología positiva valora la importancia del bienestar psicológico para el éxito académico y el desarrollo armonioso de los estudiantes, promoviendo la implementación de programas educativos que ayuden a los estudiantes a identificar sus propios talentos, desarrollarlos y aplicarlos en un proceso de aprendizaje de excelencia (López, 2006).

Las investigaciones llevadas a cabo en universidades como California, Carolina del Norte, Columbia, Harvard, Michigan, Pensilvania y Stanford han demostrado que los estudiantes que desarrollan este conjunto de características positivas, más allá de los aspectos cognitivo-intelectuales, alcanzan una mayor motivación y mejor rendimiento académico y mejor formación integral. A este respecto, han comenzado a surgir algunas iniciativas para incorporar la educación basada en el fomento de las fortalezas individuales (strengths-based education) en la formación universitaria (Cederbaum y Klusaritz, 2009). Dichas iniciativas buscan promover el bienestar y desarrollo personal de los estudiantes a través de una formación que promueve el espíritu de descubrimiento, la reflexión crítica y la revisión de prejuicios y estereotipos (Cadell et al., 2005), lo que redundará en un mayor bienestar y empoderamiento de los estudiantes.

Como indica Souto (2013), "hace 2.200 años Platón decía que la disposición emocional del alumnado determina su habilidad para aprender".

En la actualidad se ha demostrado empíricamente que dicha conjetura platónica es verídica. Por ello el alumnado, preocupado por mejorar su nivel de aprendizaje, ha de tener presente que aun cuando el intelecto pueda estar excelentemente desarrollado, el sistema de control emocional puede no estar maduro y, en consecuencia, sabotear sus logros. La falta de competencia emocional puede llegar a anular la competencia intelectual del alumnado. La competencia emocional sincroniza la parte cognitiva con la emocional de los individuos y, por tanto, es esencial para un aprendizaje efectivo a lo largo de la vida.

8.6. Implicaciones de la Psicología positiva para la Educación Superior

¿Cómo desarrollar las competencias que se requieren en las distintas titulaciones universitarias para funcionar adecuadamente tanto como personas en sociedad como profesionalmente? ¿Qué papel tienen los centros de Educación Superior -y por lo tanto, los profesionales que pertenecen a los mismos - para ayudar a estos titulados a desarrollar dichas competencias? La preocupación de las universidades por ofrecer una enseñanza de calidad supone considerar todas las variables implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, debemos preguntarnos qué estamos haciendo para desarrollar las habilidades de madurez emocional del alumnado, aquellas que le permitirán potenciar su formación académica y elevar su nivel de aptitud social y emocional.

Los currículos universitarios, sobrecargados por la necesidad de seguir el ritmo creciente de los descubrimientos científicos, normalmente no suelen incluir instancias o prácticas que enseñen las bases científicas del bienestar o fomenten el funcionamiento óptimo del estudiante, aquel que se asocia al bienestar psicológico y la realización personal, es decir, a la salud, en su acepción más amplia. Por otra parte, los sistemas de evaluación de los aprendizajes están diseñados para detectar las brechas en conocimientos y destrezas de los estudiantes respecto a criterios estandarizados, sin considerar

las diferencias individuales de talentos, fortalezas o ritmos de aprendizaje.

Este sistema, así organizado, tiene un alto coste para el estudiante. Diversos estudios muestran que, a lo largo de los primeros años en la universidad, muchos estudiantes ven debilitada su vocación y sufren crecientes niveles del estrés y burnout (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012). Así, algunos estudiantes llegan a desmotivarse y a tener una percepción menoscabada de sus talentos y potencialidades (Thomas et al., 2007), a pesar de haber iniciado sus estudios con una motivación y vocación claras y un sentido de valía personal. Esta situación de sobreexigencia y presión es explicada por los propios estudiantes por la gran carga académica y el ambiente competitivo generado, entre otros factores. En su percepción, esta situación termina por sobrecargarles y menoscabar su formación profesional y personal, como también sus relaciones interpersonales (Soemantri, Herrera y Riquelme, 2010). Este tipo de situaciones, que afectan negativamente al desenvolvimiento del alumnado en la universidad, podría prevenirse si, por ejemplo, el docente hiciera uso de la educación basada en fortalezas (strengths-based education). Esto supone un cambio de perspectiva, desde un rol directivo a uno cooperativo, dando oportunidades para explorar las habilidades, los conocimientos y los recursos del estudiante (Cox, 2001).

Las consideraciones que se están planteando en este capítulo están estrechamente relacionadas con el debate cada vez más asentado de que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica tradicional, asociada al cociente intelectual, a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social y que han dado paso al uso creciente del concepto de competencia emocional (Astin, 1993). A juicio de autores como Epstein (1998), parte de la aceptación y popularidad del término "Inteligencia (competencia) Emocional" se debe principalmente al cansancio provocado por la sobrevaloración del Cociente Intelectual (CI) para discriminar las capacidades de los individuos y clasificarlos; a la

antipatía que genera en las personas encontrarse ante alguien con un alto nivel intelectual, pero carente de habilidades sociales y emocionales; y al mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los test y evaluaciones de CI, que pocas veces pronostican el éxito real del alumnado una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

En la medida en que las universidades preparen a su alumnado para posiciones de responsabilidad y liderazgo, existirá un interés creciente por reconocer la importancia de las competencias emocionales como un elemento indiscutible del éxito académico y profesional. Bajo estas consideraciones, en el modelo propuesto por Dacre y Sewell (2007) se considera la competencia emocional como una de las razones de ser de las universidades, ya que garantiza la empleabilidad de los futuros titulados.

Las instituciones de Educación Superior necesitan diseñar y desarrollar planes formativos que integren las aportaciones de la Psicología positiva si quieren cumplir su misión. Abandonada ya la era del pleno empleo, del trabajo para toda la vida, la universidad necesita acometer un cambio educativo que realmente permita obtener el máximo rendimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido, siguiendo las propuestas de Fernández, Palomero y Teruel (2009), la integración de la Universidad en el EEES es una oportunidad para un cambio metodológico que permita pasar de una dinámica meramente instructiva a un proyecto educativo; de una formación meramente disciplinar a una educación centrada en lo académico, lo profesional y lo vital, capaz de girar sobre los principales ejes de la educación: conocer, hacer, proyectar, convivir, sentir y ser. El tipo de relación educativa que se establezca entre profesorado y alumnado va a determinar el aprendizaje. Enseñar y aprender son actos que cobran sentido en la relación, en el contacto humano, y se plasman fundamentalmente en el modo de articular dicha relación dentro del aula. Una propuesta sencilla: "combinar el tú qué sabes con el tú qué sientes".

8.7. Conclusiones

A la luz de la evidencia disponible, parece razonable pensar que la incorporación al currículo de los estudios universitarios de actividades dirigidas al cultivo del pensamiento, los sentimientos y las conductas positivas, así como al desarrollo de las fortalezas individuales, será beneficiosa tanto para los estudiantes como para los docentes. Estos beneficios están relacionados con:

- Lograr una mayor sintonía y compromiso (engagement) con el estudio o el trabajo.
- Desarrollar la capacidad para alcanzar un estado de conciencia y atención plena (mindfulness) que favorezca la empatía, el pensamiento crítico, el aprendizaje y el profesionalismo.
- Incrementar su bienestar subjetivo mejorando el manejo del estrés y previniendo el burnout.

Como se ha descrito a lo largo del capítulo, la Psicología positiva tiene mucho que aportar a la educación, en general, y a la educación universitaria, en particular (Perandones, Herrera y Lledó, 2013 a y b). Este campo de la psicología puede ser el motor que nos anime, como docentes, a cambiar el énfasis desde una enseñanza ocupada tradicionalmente en corregir las deficiencias y debilidades de los estudiantes hacia una práctica docente interesada en identificar sus virtudes y fortalezas, y en nutrirlas a través del aprendizaje experiencial, con actividades de retroalimentación, evaluación y autorización apropiadas. La adopción de estrategias de la Psicología positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la formación universitaria permitirá a los estudiantes obtener un mejor rendimiento académico y disminuir el riesgo de burnout y estrés. Más importante aún, aplicar esta aproximación positiva para el desarrollo del potencial humano del alumnado puede ayudar a que su etapa de formación y, posteriormente, su

vida profesional sea más gratificante y, en último término, lograr el objetivo más profundo de toda existencia humana: llevar una vida más feliz y significativa (Perandones, Lledó y Herrera, 2013).

Se ha puesto de manifiesto también cómo la aplicación de los postulados planteados desde la Psicología positiva previene la aparición de disfunciones psicológicas y ayuda no solo a la existencia de salud mental sino que, además, colabora en mantener nuestros niveles de felicidad elevados. De esta realidad emerge la importancia de la evaluación y la implementación de estrategias psicológicas y sociales con sólidas bases científicas durante la formación del profesorado y la práctica docente, ayudando a alcanzar y mantener un mayor nivel de bienestar, satisfacción y sentido vital, dado que ese estado de bienestar va a favorecer que la persona alcance un mayor desarrollo psicológico, social y comunitario (Fredrickson, 2009).

En la investigación realizada por Valverde et al. (2013) donde se analizan las relaciones entre buenas prácticas docentes y bienestar subjetivo del profesorado, los autores mencionan que "una buena práctica docente está llena de emociones positivas". Tras lo especificado a lo largo de este capítulo se podría completar dicha sentencia del siguiente modo: "Un docente mentalmente saludable está lleno de emociones positivas, ingredientes con los que se produce una buena práctica docente".

9

Emociones, inteligencia emocional, educación y profesorado

Lucía Herrera Torres

Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Las emociones son fundamentales para alcanzar el bienestar subjetivo y, por ende, el éxito intrapersonal e interpersonal. En consecuencia, es necesario que el profesorado desarrolle habilidades sociales y emocionales que posibiliten una mejor calidad docente y la estimulación del aprendizaje y desarrollo de competencias en el alumnado universitario. Para alcanzar este objetivo es un requisito sine qua non incidir directamente en el fortalecimiento de la inteligencia emocional de los docentes universitarios, lo cual abarcaría todo un proceso que comprendería desde su formación inicial hasta su desarrollo profesional docente. En este capítulo se presentan tres grandes apartados. El primero de ellos aborda cuestiones relativas a la definición de las emociones, así como su papel e importancia. El segundo apartado se refiere a la inteligencia emocional (IE), en él se presentan los principales modelos de IE. En la última sección se defiende la estrecha vinculación existente entre las emociones, la educación y el profesorado.

9.1. Las emociones

9.1.1. Definición y características

La palabra emoción tiene su origen en la raíz latina *Emovere*, y se refiere al estímulo que lleva a la mente a una acción, que puede ser neutra, positiva o negativa (Ricard, 2003). La emoción es un estado mental que se percibe con gran intensidad (Dalai-Lama y Ekman, 2009), además, está vinculada a la sensación, motivo por el cual es muy difícil separar la una de la otra (Linden, 2010). Adicionalmente, tal y como señala el Dalai-Lama (2003), forman parte de la mente, la vida y la naturaleza. Para Kleinginna y Kleinginna (1981):

Las emociones son un conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales y hormonales que: (a) pueden dar lugar a experiencias efectivas como sentimientos de activación, agradodesagrado; (b) generan procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones, y procesos de etiquetado; (e) generan ajustes fisiológicos; y (d) dan lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia un objetivo y adaptativa (p. 355).

Según Fernández-Abascal y Jiménez (2010), las diversas definiciones de emoción se pueden clasificar en once categorías diferentes, según la perspectiva empleada:

- Afectiva, se centra en los aspectos experienciales, dando relevancia a los sentimientos, explicitando las modificaciones corporales que se suscitan tras un hecho excitador.
- Cognitiva, orientada por factores perceptivos, de valoración situacional y de etiquetación de las emociones.
- Basada en estímulos elicitadores, en la que los estímulos externos se toman como los desencadenantes emocionales.
- Fisiológica, enfocada en la neurociencia y hallazgos en procesos

emocionales.

- Conceptualización emocional expresiva, enfatiza los factores expresivos faciales y musculo-esqueléticos.
- Disruptiva, se centra en los efectos disfuncionales y desorganizadores de la emoción.
- Adaptativa, se basa en los postulados darwinistas, poniendo de relieve el papel organizador y funcional de las emociones.
- Multifactorial, esta categoría agrupa el mayor número de definiciones y se refiere al proceso multidimensional del desarrollo emocional, integrando los factores afectivos, fisiológicos, cognitivos y conductuales.
- Restrictiva, su definición se fundamenta en la diferencia y contraste de la emoción con los demás procesos psicológicos con los que interactúa.
- Motivacional, señala el solapamiento entre los procesos emocionales y los motivacionales, argumentando que los primeros activan los segundos.
- Escéptica, que debate el valor y utilidad del concepto de la emoción.

Existen, además, varias características que diferencian a las emociones de otros estados mentales (Dalai-Lama y Ekman, 2009):

- Las emociones actúan como señales que evidencian aspectos relacionados con lo que sucede en el interior de las personas. Por tal motivo, se diferencian de los pensamientos.
- Las emociones surgen de una compleja evaluación automática, que tiene lugar a una gran velocidad, menos de un cuarto de segundo.

- Por lo general, la conciencia no interviene en la emoción, motivo por el cual saber que se está emocionado requiere de un gran esfuerzo.
- Las emociones están presentes tanto en seres humanos como en animales.
- Las emociones aparecen y desaparecen rápidamente, es decir, poseen una corta duración.

Los diferentes modelos teóricos que interpretan cada una de las dimensiones de la emoción han evolucionado de manera paralela a los paradigmas teóricos de la historia de la Psicología (Fernández-Abascal y Jiménez, 2010). Así, por ejemplo, la Neurociencia se centra en el estudio de las hormonas y los neurotransmisores que intervienen en la emoción; la Psicología Evolutiva estudia los cambios emocionales que suceden durante la vida de las personas; la Psicología Cognitiva orienta sus esfuerzos hacia el vínculo entre cognición y emoción; la Psicología Social asume el rol de las emociones en la comunicación; la Psicología de la Personalidad enfatiza las emociones discretas y sus características; y la Psicología Clínica asume las dificultades y patologías emocionales (Fernández-Abascal, 2010).

9.1.2. Papel e importancia de las emociones

Las emociones almacenan, desplazan y utilizan ciertos recuerdos importantes generados por las experiencias en nuevas situaciones. Además, estos recuerdos tienen relevancia en el razonamiento, la lógica, la cognición social, la toma de decisiones y la individualidad (Linden, 2010). Por todo ello, la moderna neurociencia apoya la hipótesis budista de la no separación de la emoción y el pensamiento, teniendo en cuenta que todas las regiones cerebrales implicadas en las emociones también se relacionan con algunos factores de la cognición, lo que demuestra una clara interrelación entre los circuitos neuronales implicados en la emoción y la cognición (Davidson y Irwin, 1999), permitiendo que, en muchos casos, sea la emoción la que origine una cierta intención, facilitando y precediendo la aparición del

pensamiento. Sin embargo, algunas veces surge al mismo tiempo y otras lo sucede (Ekman, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

El proceso emocional se desencadena con la percepción de una modificación en las características internas o externas que pasan por una fase de evaluación valorativa, para dar paso a la activación que se integra por el sentimiento o experiencia subjetiva, la comunicación no verbal o expresión corporal, el afrontamiento o la propensión a la acción y unas variaciones fisiológicas. No obstante, los efectos observables, nuevamente, se modifican por los efectos del aprendizaje y la cultura (Fernández-Abascal, 2010), tal y como se muestra en la figura 9.1.

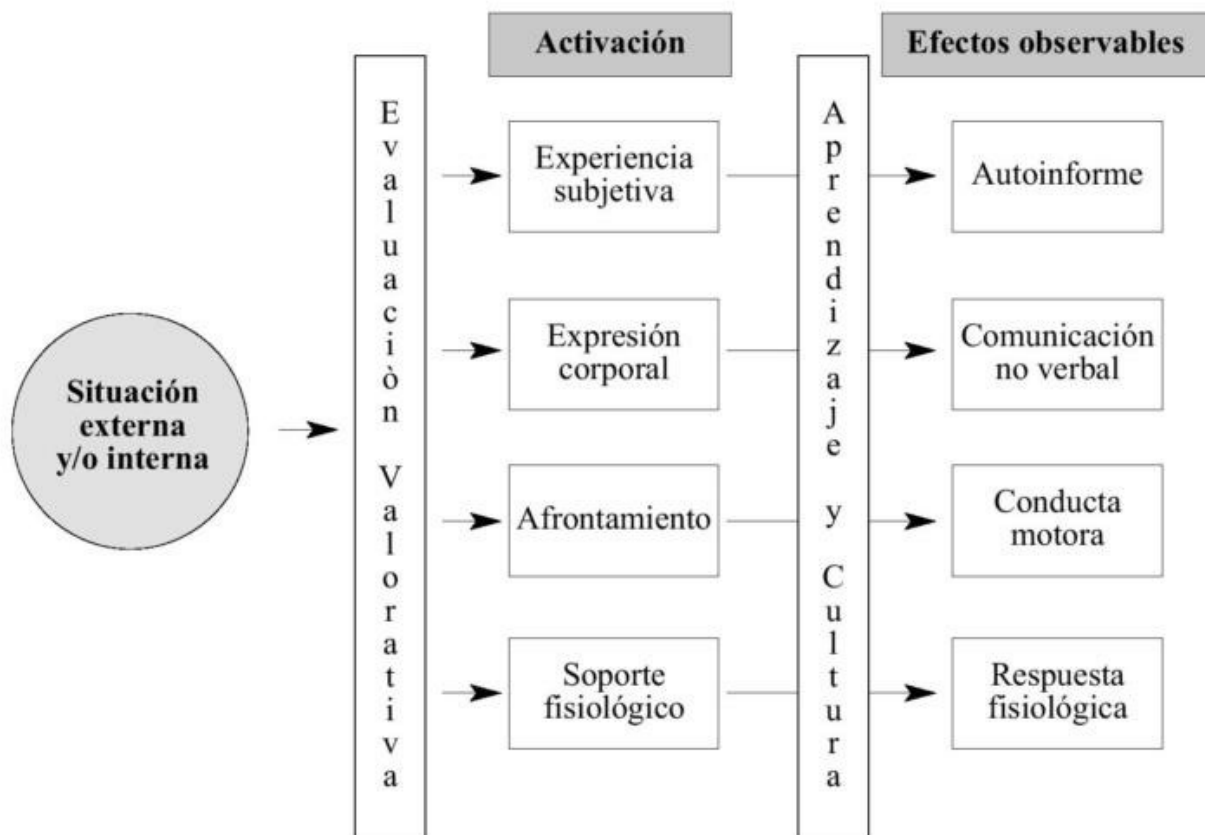


Figura 9.1. Proceso emocional (Fernández-Abascal, 2010, p. 95).

Las emociones se desencadenan gracias a la valoración que las personas realizan de los acontecimientos. Esta evaluación cognitiva en casi todas las

experiencias emocionales suele ser rápida y automática. Sin embargo, algunos de estos desencadenantes pueden requerir de una escasa valoración cognitiva, debido a que pueden ser innatos. Por otra parte, a pesar de que la velocidad de recuperación de un evento emocional es diferente para cada persona, es posible alcanzar el conocimiento de las reacciones corporales frente a estas experiencias (DalaiLama y Ekman, 2009; Fernández-Abascal, 2010).

Los sentimientos brindan información importante sobre sí mismo y los demás, por consiguiente, estas señales pueden provenir del interior o del exterior. Pero reconocer una emoción supone poder verbalizar los sentimientos e identificarlos en las otras personas. Por otro lado, la toma de decisiones debe estar soportada por las emociones, evitando que la razón las reprima ya que, para alcanzar una existencia más positiva y un mayor bienestar se requiere de estados de ánimo y virtudes como la justicia, el amor, la paciencia, la gratitud, la generosidad, el valor, la tolerancia, la honradez y el conocimiento de uno mismo. Desde esta perspectiva, es necesario trabajar en torno al autocontrol, la consciencia de los estados de ánimo, la planificación y el uso de la inteligencia en todos los contextos. Esta orientación es posible debido a que la diversidad cultural solo plantea diferencias de matiz (Greenberg, 2003).

Las experiencias previas de las personas inciden de manera determinante en la realidad física, emocional, cultural y laboral de los adultos, siendo relevantes (a) los apriorismos, determinados por el organismo y el sistema nervioso, que hacen referencia a los recursos básicos con que cuentan las personas para asumir las diversas situaciones; (b) las experiencias del entorno cercano, dadas generalmente en la familia; y (c) las prácticas sociales, que imprimen algún nivel de flexibilidad o inhibición, que se reflejan en los estilos de comportamiento de cada cultura (Del Barrio, 2005). Por lo tanto, Greenspan (1997) afirma que las emociones son indispensables para la configuración de la inteligencia humana, las defensas psicológicas, las

estrategias de superación de cada persona y toda la estructura de la personalidad.

9.2. Inteligencia emocional

Para Ugwu (2011), la inteligencia emocional (IE) y la inteligencia general cuentan con algunos aspectos comunes, pero características diferentes que siguen generando debates en la comunidad académica. A pesar de ello, al lograr mejores niveles en cada una de las dos, las personas obtienen mejor adaptabilidad y mayor éxito en la vida. Por su parte, Guillera (2010) plantea que la IE es la base estructural de la inteligencia social, además es relevante porque incide en tres niveles cerebrales que se formaron evolutivamente, es decir, el reptiliano, el límbico y el neocórtex. Durante algunos años se pensó que el sistema límbico era el cerebro emocional, sin embargo, la gran variedad de emociones y su complejidad, que están mediadas por procesos de diferente nivel, sugieren la inexistencia de un único sistema especializado en la emoción. La IE está supeditada a la maduración del cerebro y del sistema nervioso, fundamentalmente de las interconexiones que se generan entre las áreas cerebrales que intervienen tanto en el procesamiento de la emoción, como en la cognición, incidiendo por ende en la conducta (Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez, 2009).

9.2.1. Generalidades y modelos

En los decenios de 1920 y 1930, el psicólogo Thorndike empieza a explorar el concepto de "Inteligencia Social" (Boyatzis, 2006). Gardner (1983, 1993, 1999), en su teoría de las inteligencias múltiples, conceptualiza la inteligencia intrapersonal e interpersonal. No obstante, los primeros en utilizar el término de inteligencia emocional (IE) en revistas académicas fueron Salovey y Mayer (1990), definiéndola como la capacidad para dirigir y controlar los sentimientos y emociones de sí mismo y los demás para orientar el pensamiento y las acciones a partir de esta información.

En 1993, Mayer y Salovey plantearon que la inteligencia emocional estaba integrada por la expresión emocional, la evaluación verbal y no verbal, la regulación emocional en uno mismo y en los demás, así como por la capacidad para solucionar problemas mediante la utilización del material emocional. En 1997 plantearon un modelo integrado por cuatro aspectos:

- La percepción de la emoción.
- La utilización de las emociones para facilitar el pensamiento.
- El entendimiento de las emociones.
- La gestión de las emociones.

Avanzando en el tiempo, Mayer y Salovey (2009) señalan que:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (p. 32).

En esta misma dirección, Brackett y Salovey (2006) ponen de manifiesto que percibir, identificar y aprovechar las emociones y los sentimientos en algunos ámbitos cognitivos como la toma de decisiones, el razonamiento, la resolución de problemas y la comunicación interpersonal, requiere no solo del reconocimiento de las mismas en sí mismo y los demás, sino la apertura hacia otros estímulos como las voces interiores, la música, el arte y la historia; tener niveles bajos de alexitimia y ambivalencia en la expresividad emocional y utilizar las emociones para centrar la atención y pensar de manera más lógica, racional y creativa.

La IE permite la percepción y el entendimiento de las señales del entorno,

lo que posibilita controlar las respuestas y tomar decisiones rápidas y adecuadas (Bosch, 2009). Es importante señalar que la inteligencia emocional y social es diferente a la inteligencia cognitiva, ya que esta se relaciona con aspectos del desempeño humano, como la toma de decisiones tanto en el contexto personal como laboral, e incide en el éxito, que no se basa exclusivamente en un coeficiente intelectual alto (Bar-On, Tranel, Denburg y Bechara, 2003). Además, incide en el impacto emocional negativo, al igual que en la frecuencia e intensidad de los pensamientos intrusivos. De igual manera, lo hace también en las conductas personales e interpersonales que facilitan la modificación emocional (FernándezBerrocal y Extremera, 2006a).

La IE implica tanto procesos primarios como secundarios; estos últimos hacen referencia a las experiencias y pensamientos que acompañan a la emoción, y que se pueden considerar como metacognitivos, ya que generan pensamientos secundarios de los estados afectivos, a partir de la experiencia original, logrando además la articulación de los estados de ánimo, la cognición y la metacognición (Briñol, Petty y Rucker, 2006). Por esta razón, para la IE los procesos metacognitivos son fundamentales, dado que posibilitan la modificación de los pensamientos y reflexiones emocionales, es decir, aporta a la regulación y gestión emocional.

La IE integra la capacidad de incidir en los pensamientos y comportamientos, a partir del encausamiento de la compleja y sofisticada información emocional. No obstante, a pesar de que las emociones intervienen en los procesos psicológicos, tan solo son un componente de la personalidad. Por tal motivo, el desarrollo paralelo de la cognición, el afecto y la conducta son fundamentales para alcanzar una personalidad equilibrada y saludable, lo que además requiere del fortalecimiento de la automotivación y el autocontrol (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

Gran parte de los procesos que intervienen en el afecto son no conscientes, por tal motivo son muy importantes y requieren de especial atención, dado

que no es posible su registro en las medidas de autoinforme. También existen mecanismos automáticos de regulación emocional, que inciden en los procesos y productos conscientes (Davidson, 2003). A pesar de ello, aún son insuficientes los estudios sobre el funcionamiento fuera de la consciencia, de las emociones y posteriores comportamientos, motivo por el cual se hace necesario conocer las bases motivacionales que definen el uso de algunas habilidades emocionales en contextos interpersonales particulares, así como su incidencia en las relaciones (Salovey y Grewal, 2005).

Mikolajczak, Luminet y Menil (2006) plantean la importancia del vínculo y la relación existente entre la personalidad y la salud, haciendo énfasis en el impacto positivo que la IE tienen sobre el manejo del estrés en situaciones de presión, así como su importancia como predictor significativo de sus síntomas somáticos y psicológicos. Adicionalmente, las personas con una IE poco desarrollada suelen tener inconvenientes de soledad, mientras que aquellas que presentan una IE desarrollada son más creativas, presentan un mejor manejo del fracaso y la frustración, cuentan con un mayor nivel de autoestima y alcanzan mayor equilibrio entre el trabajo, el descanso y la familia (Sjöberg, 2008). Para concluir, es necesario señalar que la rápida difusión que ha tenido el concepto de IE, tanto en las escuelas como en las organizaciones, ha sido de alguna manera nociva, debido a que el concepto se ha simplificado mientras que las expectativas generadas han superado las posibilidades actuales y las crecientes evidencias empíricas existentes (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006b; Matthews, Roberts y Zeidner, 2004).

La IE ha contribuido, mediante el análisis de sus constructos, a las diferencias individuales que se buscan en la psicología positiva (Salovey, Mayer y Cal-uso, 2002). Además, en cuanto a las relaciones sociales, el desempeño laboral, la salud mental y el bienestar físico han mostrado ser unos predictores significativos. Ahora bien, su desarrollo teórico se puede dividir en tres categorías: un enfoque específico, que se orienta a la capacidad

mental de analizar y procesar la información emocional; un enfoque integrador, que articula las múltiples áreas de la IE con los marcos generales de las habilidades mentales; y un enfoque mixto, que integra la asertividad, la flexibilidad y la necesidad de logro, que van más allá del razonamiento o la anuencia emocional (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006) señalan que son dos los modelos teóricos más importantes de IE: el modelo de habilidad y el modelo mixto. No obstante, Fernández-Berrocal y Extremera (2006b) añaden uno más, el modelo de competencias emocionales centradas en el lugar de trabajo, y señalan que son estos tres los enfoques que reconoce la comunidad científica.

A) Modelo de habilidad (Brackett y Salovey, 2006, Mayer y Salovey, 1997)

Según este modelo, la IE implica la capacidad para percibir, valorar, comprender y expresar emociones; acceder y generar sentimientos que potencien el pensamiento; y permitir el crecimiento emocional e intelectual a partir de la regulación de las mismas (ver figura 9.2).

Las cuatro habilidades que integran el modelo están establecidas de manera jerárquica, como se muestra en la figura 9.3, en donde, de la más básica a la más compleja, se ubican: la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación de las emociones. La medición de la IE se realiza a partir de medidas de desempeño o capacidad, para lo cual se utiliza el instrumento Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test v. 2.0. MSCEIT (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003). Este modelo se caracteriza por una sólida base teórica, una evaluación sistemática y datos empíricos suscitados por un gran número de investigaciones.

B) Modelo de inteligencia social y emocional (Bar-On, 1997, 2006)

El ESI (Emotional-Social Intelligence) presenta un enfoque más amplio y

completo, y tiene que ver con las competencias emocionales y sociales que permiten entender y expresar las propias emociones y las de los demás, incidiendo en las relaciones interpersonales y en las demandas cotidianas. El enfoque busca conocer los aspectos fundamentales del funcionamiento social y emocional que permiten un mejor bienestar psicológico, fundamentándose en diversos factores no cognitivos (Bar-On, 2006). En el modelo se relacionan rasgos emocionales y de personalidad. Lo integran cinco factores que, a su vez, se subdividen en 15 subfactores (ver figura 9.4): intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado general de ánimo.

Desde la perspectiva de la investigación, la medida más utilizada es el Inventario de Coeficiente Emocional (EQ-i; Bar-On, 1997), o el EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000), los cuales son autoinformes que, además de la estimación del nivel de IE, generan un perfil afectivo y social. En este sentido, Mayer, Salovey y Caruso (2000) consideran este modelo como mixto, ya que integra dimensiones sociales, emocionales, cognitivas y de personalidad.

Según señala Ugarriza (2001), en el modelo de Bar-On, los tres factores más relevantes se refieren a: la comprensión de sí mismo, la asertividad y la empatía. Desde un enfoque topográfico se puede plantear la inteligencia no cognitiva

en distintos niveles: en primer lugar los factores centrales (FC) o primarios, los cuales están articulados a otros de más alto orden, denominados factores resultantes (FR). Estos dos factores, están correlacionados con un grupo de soporte (FS), denominados también de apoyo o secundarios auxiliares (ver figura 9.5).

C) Modelo de competencias emocionales centradas en el lugar de trabajo de Goleman (Boyatzis, 2006; Goleman, 1998, 2001)

Pretende predecir los resultados personales y la eficacia en el trabajo, así

como en el contexto organizacional. El modelo está integrado por cuatro dimensiones que, a su vez, se componen de veinte competencias: conciencia propia, conciencia social, autoadministración y gestión de las relaciones (ver figura 9.6). Al respecto, Goleman (2011) enfatiza que las cuatro dimensiones del modelo son factores que intervienen de manera determinante en el liderazgo y, por ende, en el desarrollo organizacional. La evaluación se realiza utilizando el Inventario de Competencia Emocional 2.0 (ICE 2.0), que se fundamenta en la metodología de 360°, la cual implica una medida de autoinforme y la evaluación por un par, como un superior o compañero de trabajo (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Sala, 2002).

D) Otros modelos de inteligencia emocional

Pérez-González, Petrides y Furnham (2009) señalan que los diferentes modelos de IE, en especial los más relevantes, suelen utilizar de manera común algunos aspectos o dimensiones, lo que los hace ser complementarios más que contradictorios. En la figura 9.7 se presentan otros modelos de IE, adicionales a los tres ya expuestos.

A pesar de que autores como Locke (2005) son pesimistas y consideran como una debilidad la existencia de distintos desarrollos teóricos relativos a la IE, otros, como Fernández-Berrocal y Extremera (2006b), lo plantean como un signo de solidez y madurez teórica del concepto. Adicionalmente, el desarrollo empírico y teórico de la IE en los últimos tiempos ha sido muy importante, aspecto que se evidencia en una gran cantidad de publicaciones académicas, incluso algunas tendentes a la crítica (Brody, 2004; Locke, 2005; Matthews et al., 2004).

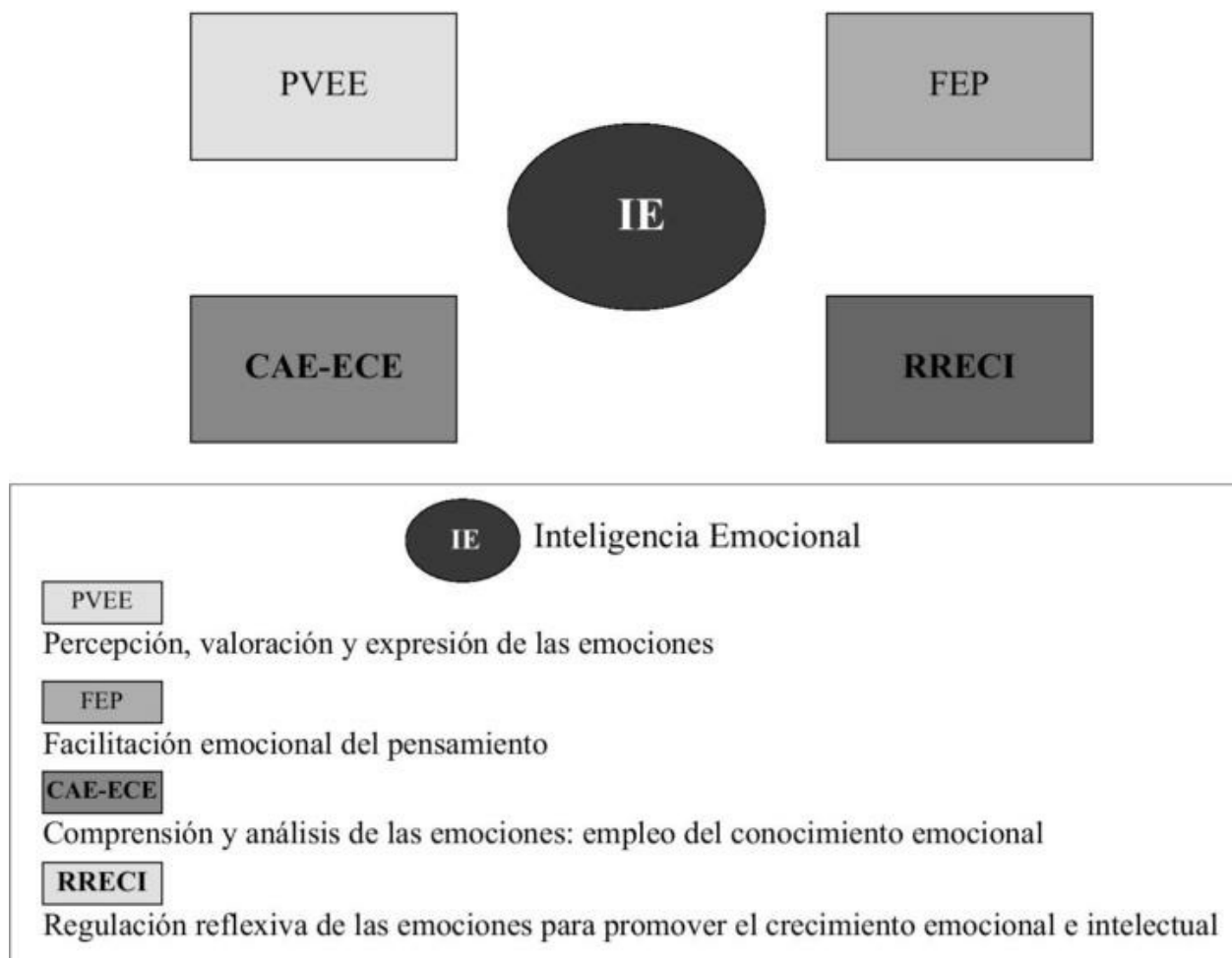


Figura 9.2. Modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997).



Figura 9.3. Representación del Modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 2009, p. 33).

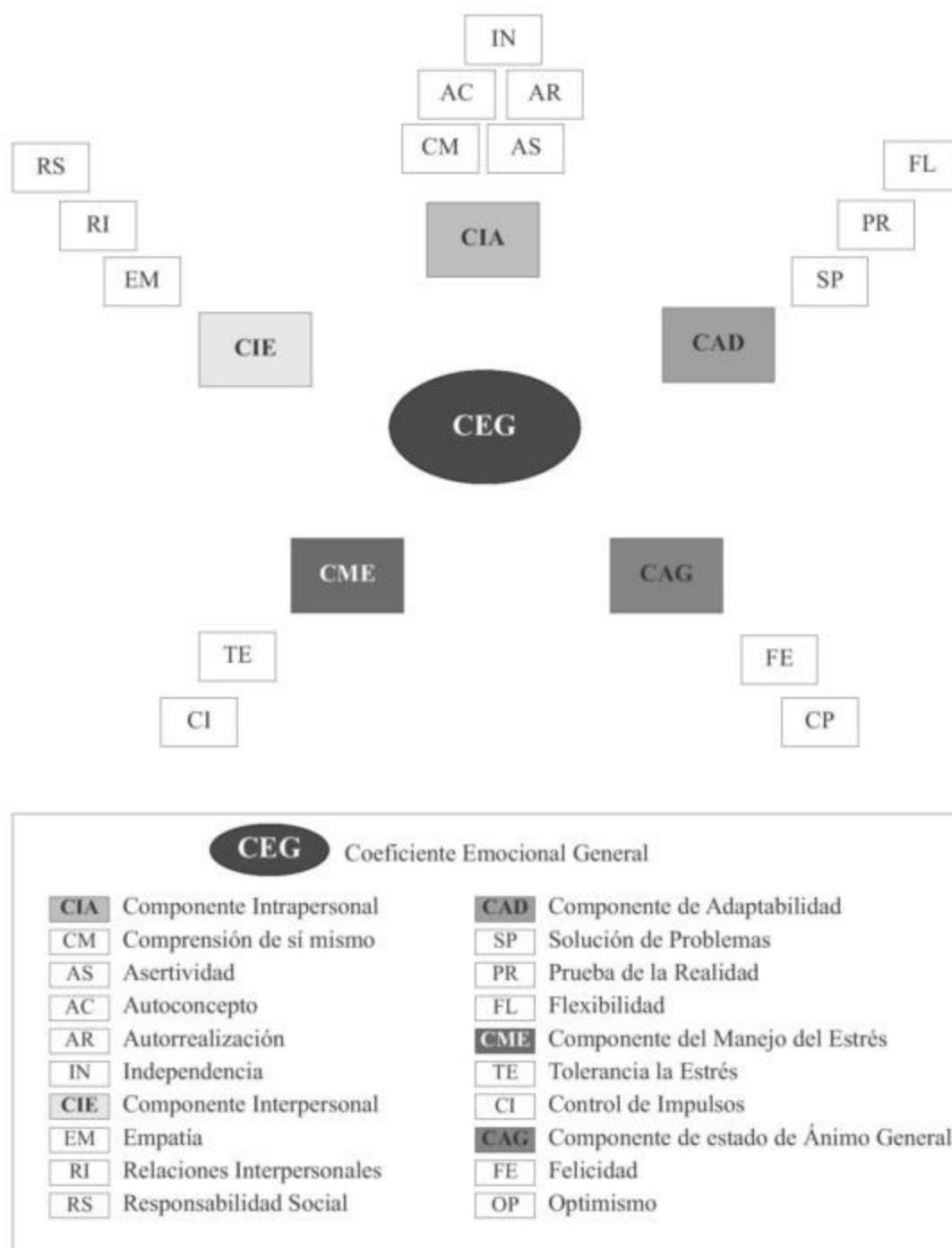


Figura 9.4. Modelo mixto de inteligencia social y emocional de Bar-On (1997).

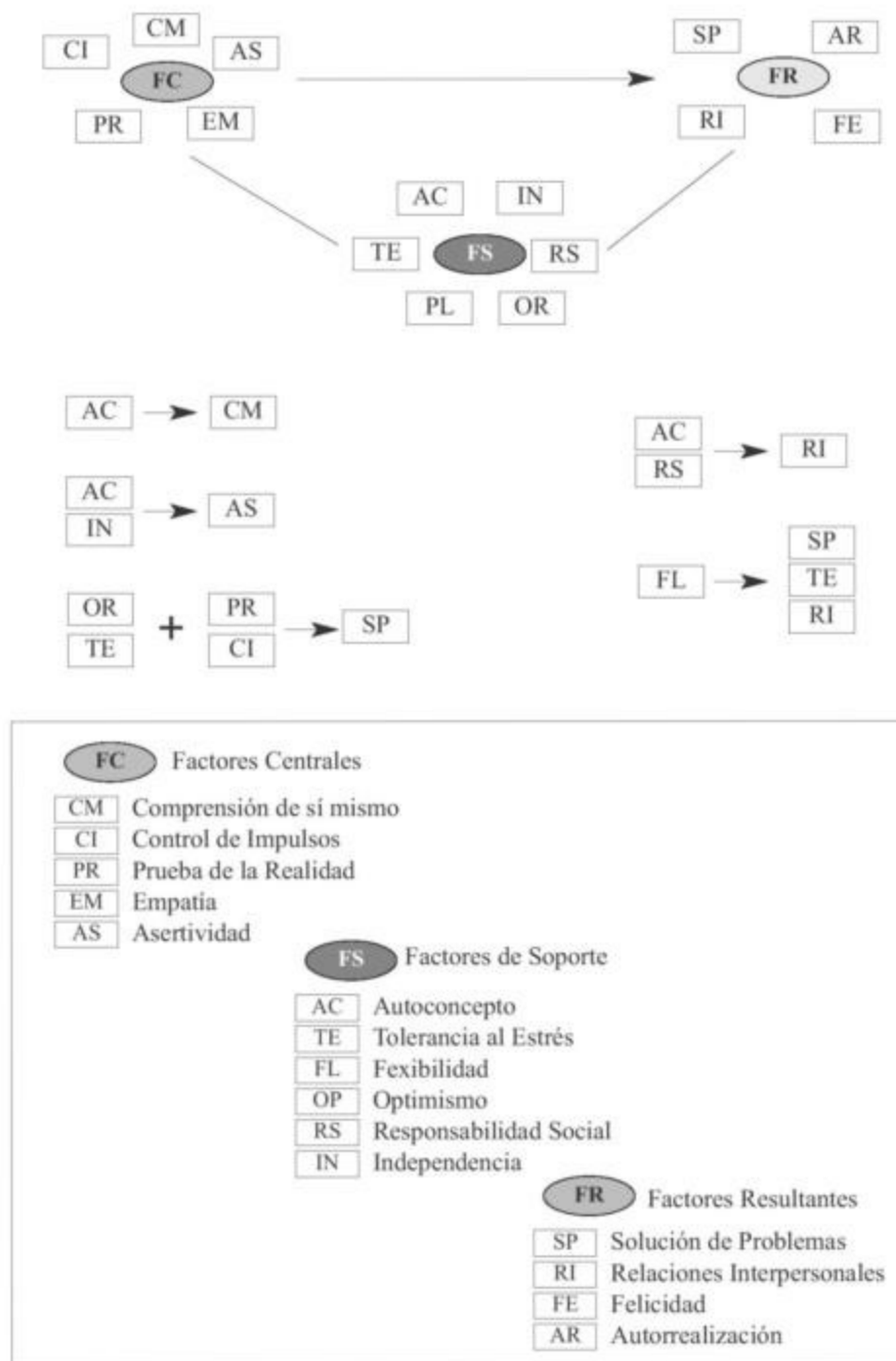


Figura 9.5. Enfoque topográfico del Bar-On (Ugarriza, 2001, p. 135).

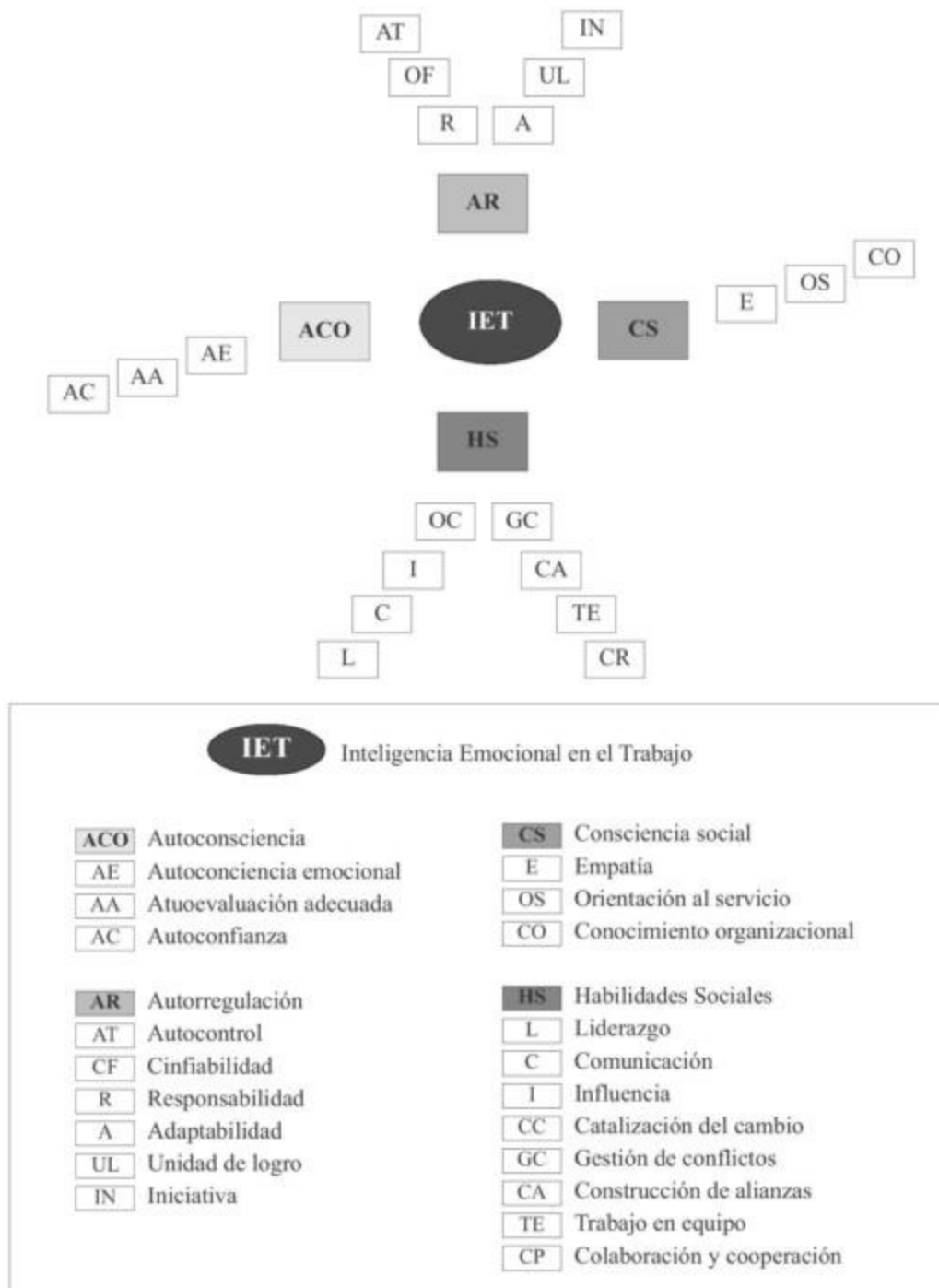


Figura 9.6. Modelo de competencias emocionales centradas en el lugar de trabajo de Goleman (1998).

Salovey & Mayer (1990)	– Valoración y expresión de las emociones – Utilización de las emociones – Regulación de las emociones
Goleman (1996)	– Autoconciencia – Autorregulación – Automotivación – Empatía – Gestión de las relaciones
Cooper & Sawaf (1997)	– Alfabetización emocional – Agilidad emocional – Profundidad emocional – Alquimia emocional
Weisinger (1998)	– Autoconciencia – Gestión emocional – Automotivación – Habilidades de comunicación efectiva – Pericia interpersonal – Orientación emocional
Higgs & Dulewicz (1999)	<i>Conductores</i> – Motivación – Intuición <i>Limitadores</i> – Responsabilidad – Elasticidad emocional <i>Facilitadores</i> – Autoconciencia – Sensibilidad interpersonal – Influencia
Petrides & Furnham (2001)	– Adaptabilidad – Aservicidad – Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás – Expresión emocional – Gestión emocional de los demás – Regulación emocional – Baja impulsividad – Habilidad de relación – Autoestima – Automotivación – Competencia social – Manco del estrés – Empatía rasgo – Felicidad rasgo – Optimismo rasgo

Figura 9.7. Diferentes modelos de inteligencia emocional (Pérez-González et al., 2009, p. 94-96).

9.3. Emociones y educación

El fundamento de toda enseñanza y de todo sistema educativo se sustenta en que el conocimiento es bueno y conduce a la felicidad, mientras que la ignorancia lleva al sufrimiento y a la pobreza. Por otro lado, no es posible separarse de las emociones, pero sí aprender a entenderlas de un modo más inteligente (DalaiLama y Ekman, 2009). Por lo tanto, el desarrollo emocional debería ser el motor de la educación, porque posibilita las relaciones y la vida. En consecuencia, se requiere educar a estudiantes emocionalmente competentes con la finalidad de que puedan alcanzar su desarrollo integral como personas (Palou, 2008).

El objetivo fundamental de la educación, por lo tanto, se orienta hacia la formación integral de la persona, aspecto que solo es posible si se supera la postura tradicional y se articulan los contextos cognitivos y afectivos desde un proyecto curricular que permeabilice los diferentes niveles del sistema educativo y posibilita el reconocimiento de las emociones de los estudiantes, profesores y demás miembros de la comunidad educativa (Agulló, Filella, Soldevila y Ribes, 2011). El reto a lograr es equilibrar y articular la mente y el corazón en los docentes y poder, de este modo, enseñar al alumnado a encontrar dicho equilibrio (Greenberg, 2003).

Watson (2002) señala que la afectividad positiva es de vital importancia, dado que permite a las personas experimentar momentos emocionales positivos de gran intensidad, pero añade que la generación y el fortalecimiento de la afectividad positiva presenta mejores resultados a partir de la acción, incluso más que desde el pensamiento. En este sentido, para Bear (2005), en los centros educativos se ha tratado de fortalecer dos aspectos importantes para los estudiantes: por un lado, prevenir y corregir la mala conducta, y por otro, la autodisciplina. Sin embargo, se ha dado preferencia al primer factor, implementando generalmente técnicas de castigo y no de refuerzo positivo.

Moreno y Gálvez (2010) enfatizan en que es en la educación formal donde

se debe aprender a vivir, a ser feliz y adquirir la sabiduría para la propia vida. Por esta razón, la Psicología Positiva (PP) puede generar un cambio en las escuelas, así como una incidencia curricular orientada al fortalecimiento de la interioridad de los educandos. En este sentido, Peterson y Seligman (2004) plantean la necesidad de desarrollar la sabiduría, el coraje, la humanidad, la justicia, la templanza y la trascendencia. La PP también apunta que se requiere que los estudiantes aprendan a tomar decisiones respecto a lo adecuado e inadecuado, así como la diferenciación entre las buenas y malas conductas, más allá de la búsqueda de recompensas o la evitación de castigos (Bear, 2011). Adicionalmente, no se trata de eliminar totalmente el castigo, ya que este debe utilizarse en los casos requeridos, pero acompañado de estrategias positivas que posibiliten el pensamiento deseado. Es decir, el objetivo de la PP no es el de eliminar las técnicas o estrategias que dan resultado en las dificultades personales, sino complementar y fortalecer el desarrollo humano (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005).

Según Ellis (2000), es posible aprender a ser feliz o infeliz, y las acciones que se aprenden y ejecutan en pro de la felicidad se interiorizan para ser parte de la estructura personal (Diener y Biswas-Diener, 2008). En esta línea, y dadas las diferentes y cambiantes presiones socio-culturales del día a día, se hace urgente, tal y como señalan Moreno y Gálvez (2010), aprender a ser feliz, de tal manera que se cuente con los recursos necesarios para asumir los retos de la cotidianidad y alcanzar un bienestar adecuado. Por lo tanto, es importante resaltar la incidencia a largo plazo de los pensamientos y estados de ánimo (Fredrickson, 2001), en donde se establecen dos posibles vías: por un lado, tal y como indican Peterson y Seligman (1984), los estados de ánimo negativos, así como los pensamientos pesimistas, pueden llegar incluso a estados clínicos de depresión; por el contrario, como apuntan (Diamond y Aspinwall, 2003), las emociones positivas brindan elementos y recursos para enfrentar las adversidades.

En consecuencia, en el contexto educativo se requiere trabajar en esta

dirección. Al respecto, Molony y Henwood (2010) señalan que la PP enfatiza las cualidades que llegan a mantenerse en el tiempo y posibilitan a todas las personas alcanzar el bienestar. Por ello la salud mental positiva es un recurso que se genera a nivel individual, colectivo y social para la cotidianidad (Kobau et al., 2011). Es decir, se pretende que la psicología coadyuve a fortalecer el día a día de las personas normales, lo que implica un viraje que permita pasar a la generación de cualidades positivas, superando la centralidad existente sobre las cosas que no marchan bien en la vida (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Llegados a este punto, es importante hacer hincapié en la articulación que existe entre la IE y la PP, la cual permite una serie de relaciones, interacciones y posibilidades que, sin lugar a dudas, fortalecen el progreso de los dos conceptos. Desde la perspectiva de la IE, esta ha aportado al desarrollo de ciertos constructos de la PP (Salovey et al., 2002). Por su parte, los crecientes estudios y hallazgos de la PP establecen diversas alternativas al desarrollo emocional ya que, como señalan Moreno y Gálvez (2010), son el bienestar subjetivo y la felicidad aspectos centrales de su estudio. Por esta razón se orienta hacia la disminución de los problemas psicosociales a partir de resultados positivos, fundamentados en la óptima funcionalidad humana (Seligman, 1999). Adicionalmente, la PP ha mostrado un impacto importante en el bienestar emocional de niños y jóvenes (Huebner y Gilman, 2003).

Existen diversos puntos de articulación entre los planteamientos de la PP (Park, Peterson y Seligman, 2004; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) y el desarrollo social y emocional (Bar-On y Parker, 2000; Brackett y Salovey, 2006; Mayer y Salovey, 2009), entre los que destacan la autorregulación, la prosocialidad, la autonomía, la adaptabilidad, la facilidad de pensamiento, la resolución de problemas y el estado de ánimo, entre otros, y de manera global, el bienestar personal y la estabilidad psicológica de las personas (Bear, 2009, 2010).

En el desarrollo de la Psicología de la educación suele darse el mismo tratamiento que en las prácticas tradicionales de la psicología, es decir, las intervenciones suelen orientarse hacia los problemas y dificultades de los estudiantes y sus familias. Por tal motivo, la PP brinda una importante posibilidad de crecimiento institucional, enfocándose y trabajando en la prevención y el desarrollo humano, lo que implica fortalecer las cualidades positivas para disminuir los problemas de comportamiento (Terjesen, Jacofsky, Froh y Digiuseppe, 2004). No obstante, a pesar de que la escuela también ha sido contemplada dentro del marco de las instituciones saludables, y ofrece un espacio especialmente adecuado para el desarrollo de una personalidad positiva en los educandos, hasta ahora su desarrollo ha sido en menor escala respecto al ámbito de las organizaciones (Moreno y Gálvez, 2010). El carácter del ser humano está integrado por los pensamientos, las emociones y los comportamientos, y su desarrollo fortalece el sentido de vida y bienestar de niños y jóvenes, aspecto que es de gran interés para los orientadores escolares, el profesorado y toda la comunidad académica en general (Park y Peterson, 2008).

9.3.1. La inteligencia emocional en la educación

Existe una importante relación entre la IE y rendimiento académico, motivo por el cual se hace necesaria la inclusión del desarrollo emocional en los programas educativos (Shahzada, Ghazi, Khan, Khan y Shah, 2011). Por consiguiente, los sistemas educativos deberían asumir el aprendizaje emocional y social como fundamental y ponerlo al mismo nivel de las matemáticas, la ciencia, la lectura y la escritura (Dalai-Lama, 2003). La escuela ha tenido varios tipos de medida para determinar si un estudiante es o no inteligente. Inicialmente, la referencia era el manejo de las lenguas clásicas, el latín o el griego, al igual que las matemáticas, el álgebra o la geometría. Posteriormente se utilizaron los test de inteligencia para determinar el Cociente Intelectual (CI). Sin embargo, los hallazgos del siglo XXI han establecido que la inteligencia académica no es suficiente para

alcanzar el éxito profesional y cotidiano y lograr la estabilidad psicológica (FernándezBerrocal y Extremera, 2002).

Es necesario implementar procesos de educación emocional para niños, jóvenes y adultos que orientados hacia los contextos educativos (Ekman, 2003). La educación formal debe preocuparse por la naturaleza de la mente y enseñar el manejo de las emociones, así como los inconvenientes que conlleva reprimirlas (Ricard, 2003). Además, las habilidades emocionales y sociales tienen un importante vínculo profundo (Greenberg, 2003). Por lo tanto, las emociones no deben ser erradicadas, sino empleadas como un recurso para abordar de manera adecuada las diversas situaciones (Dalai-Lama, 2003).

La consciencia se refiere a advertir lo que está sucediendo, la inteligencia integra el conocimiento con la habilidad, y la sabiduría requiere la claridad sobre dónde, cómo y cuándo implementar correctamente el conocimiento. El budismo acerca el concepto de inteligencia a la sabiduría, señalando la capacidad de aprender, recordar y plantear con claridad opiniones sobre la experiencia humana y la naturaleza del mundo. Desde esta perspectiva, son tres los tipos de sabiduría, la primera consiste en memorizar, la segunda en debatir y argumentar, la tercera en comprender cosas. De igual manera, hay tres tipos de conocimientos que se derivan de: la escucha, la contemplación y la meditación. Por lo tanto, es importante llegar a la meta-consciencia, que consiste en darse cuenta de la propia experiencia en la medida en que se modifica, para poder elegir (Dalai-Lama y Ekman, 2009).

Para Clouder et al. (2008), los programas de educación social y emocional requieren de las familias y los padres, de lo contrario no son posibles, además, teniendo en cuenta la dinámica y el desarrollo de las emociones, cada programa, para lograr el éxito, requiere estar contextualizado. Por otro lado, la adolescencia es una época fundamental para el desarrollo de habilidades mentales y emocionales, durante ella aparecen interrogantes que

solo volverán a aparecer en la vejez, como el sentido de la vida o la manera apropiada de vivir (Dalai-Lama y Ekman, 2009).

El éxito de los programas de desarrollo emocional en las instituciones educativas depende de factores como la implementación de programas que estén empíricamente validados, el apoyo y compromiso de los directivos y la identificación de los docentes que realizan la ejecución (Kam, Greenberg y Walls, 2003). Los programas educativos emocionales deben apoyarse en los modelos integrales que propone la neuropsicología para la adquisición de habilidades sociales y la disminución de los problemas de comportamiento, centrándose en el funcionamiento neurocognitivo y el desarrollo (Riggs, Greenberg, Kusche y Pentz, 2006).

Greenberg (2003) plantea que los programas emocionales deben ayudar a las personas a calmarse, para reducir el tiempo de recuperación de la actividad emocional; fortalecer el reconocimiento de los estados mentales en los demás, para acrecentar la empatía y las relaciones interpersonales; enseñar a afrontar los problemas interpersonales, desde la perspectiva del diálogo sobre los sentimientos; y desarrollar la capacidad de planificación anticipada, para evitar las situaciones difíciles y el análisis de la conducta de cada cual en los demás.

Para trabajar las emociones se requiere prestar atención a la secuencia y al encadenamiento de los pensamientos ya que, por lo general, los episodios emocionales se componen de una secuencia de ellas. Sin embargo, el recuerdo se enfoca o en la más intensa o en la última de ellas (Ricard, 2003). Por lo tanto, es necesario, después de haber experimentado un episodio emocional, aprender de lo ocurrido, ya que esto resulta más sencillo que ser consciente del impulso previo a la emoción (Dalai-Lama y Ekman, 2009).

Los programas que se han diseñado e implementado para fortalecer el aprendizaje social y emocional han sido exitosos, ya que han mejorado significativamente dichas competencias en los estudiantes (ver figura 9.8),

fortaleciendo además su rendimiento académico y propiciando una mayor vinculación de los estudiantes a la escuela gracias a los ambientes positivos de aprendizaje que se soportan en las relaciones de confianza (Agulló et al., 2011; Brackett, Mayer y Warner, 2004; Chemiss, Extein, Goleman y Weissberg, 2006; Eren, Ergun y Altintas, 2009; Gil-Olarte et al., 2006; Greenberg et al., 2003). No obstante, aunque los metaanálisis manejan la misma tendencia positiva en los resultados de diferentes países, es importante señalar que la mayoría de los programas de Aprendizaje Social y Emocional (Social and Emotional Learning, SEL) se han desarrollado en Estados Unidos (Clouder et al., 2008).

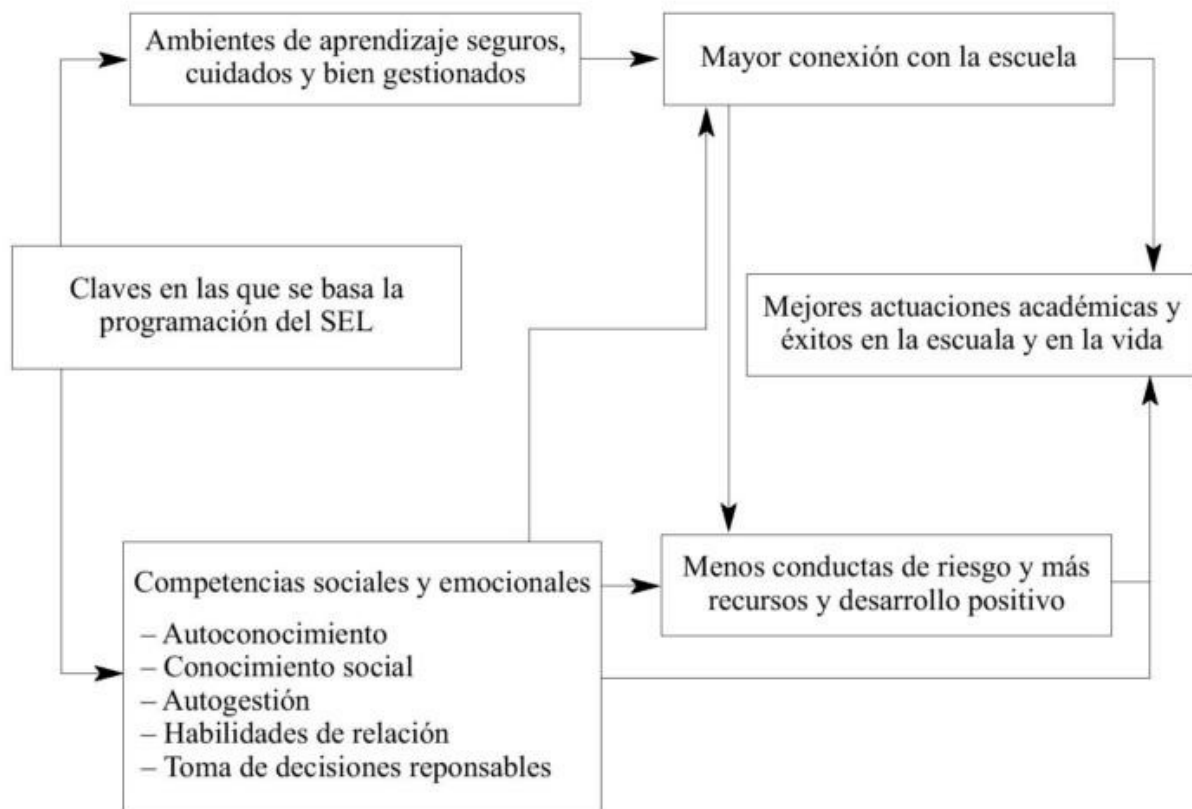


Figura 9.8. Relación de los programas SEL con la adaptación socioescolar del estudiantado (Guil y Gil-Olarte, 2009, p. 205).

Lantieri (2010) manifiesta que la implementación y el desarrollo de programas sociales y emocionales en las instituciones educativas es muy

necesaria, y enfatiza que el estudiantado que ha participado en los programas SEL suelen obtener mejores resultados en las pruebas de actitud, además de presentar menores niveles de deserción, consumo de alcohol y conductas violentas.

Es interesante, también, comentar los hallazgos de algunos estudios que no han evidenciado solidez en la relación entre la IE y el rendimiento académico. Así, en el estudio de Bastian, Burras y Nettelbeck (2005), encontraron que la IE incidía sobre la preparación para la vida y su satisfacción, la capacidad de afrontamiento, la disminución de la ansiedad y las habilidades para resolver los problemas. Sin embargo, las correlaciones entre la IE y el logro académico no fueron estadísticamente significativas, tal y como lo había señalado previamente Barchard (2003). No obstante, Bastian y sus colegas señalan que el concepto de IE es relativamente nuevo, y las medidas actuales no lo evalúan adecuadamente. Es debido a este hecho por lo que Lutz, Lachaux, Martinerie y Varela (2002) plantean que una posibilidad, en cuanto a la recolección y complementación de información en los procesos de investigación, viene determinada por la articulación de los métodos de primera persona o autoinforme, que se refieren a los aportes del sujeto que cuenta con la experiencia; los de segunda persona, que implican la intervención de un observador entrenado; y los de tercera persona, es decir, los ligados a las medidas objetivas que emplea la ciencia.

Respecto a la inteligencia emocional y el contexto escolar, se han adelantado una serie de estudios que han permitido hallazgos en ámbitos como la autoestima y el liderazgo (Gil-Olarte et al., 2006; Palmer, Walls, Burgess y Stough, 2001); el ajuste social en los comportamientos prosociales (Charbonneau y Nicol, 2002; Engelberg y Sjdberg, 2004); la regulación emocional y la calidad de la interacción social (Brackett, Rivers, Shiffman, Lemer y Salovey, 2006; Mayer et al., 2008; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Reis et al., 2007), problemas de absentismo y mala conducta (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004); el maltrato y la violencia

así como el consumo de drogas y tabaco (Brackett et al., 2004; Limonero, Tomás-Sábado y Fernández-Castro, 2006; Trinidad, Unger, Chou y Johnson, 2004); y el fortalecimiento de los niveles de ajuste psicológico y adaptación al aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), entre otros.

Alcanzar una calidad educativa suficiente y un adecuado desarrollo emocional implica la construcción de pequeños ambientes de aprendizaje que potencien el trabajo personalizado, así como la estructuración de vínculos relacionales a largo plazo entre los adultos y los estudiantes. Por esta razón, y para que el docente logre conocer profundamente a sus estudiantes y adaptar los procesos y metodologías a las experiencias, necesidades, fortalezas e intereses específicos que fortalezcan el desarrollo personal y académico, se requiere de un promedio de 25 estudiantes por clase y una asignación de no más de 100 (Darling-Hammond y Friedlaender, 2008). Así mismo, se hace necesario cuidar la aplicación de los programas de inteligencia emocional en la escuela, soportando su implementación sobre una base empírica, debido a que estas habilidades se pueden orientar de manera prosocial o antisocial. Además, el éxito de las intervenciones se genera al integrar los aspectos contextuales y motivacionales que inciden en el uso de estas habilidades (Salovey y Grewal, 2005).

Como se podía esperar, cada país y contexto presenta diferencias en cuanto a los problemas emocionales y de comportamiento, y la relación de estos con el aprendizaje. Por tal motivo es muy importante en las escuelas la articulación de los psicólogos escolares y los educadores en torno a la motivación para aprender, que permita enfrentar las dificultades y fortalecer los aspectos positivos de los estudiantes (Roeser, Van der Wolf y Strobel, 2001).

La IE incide y predice la salud mental y esta relación se genera sin importar la edad de las personas (Shabani, Hassan, Ahmad y Baba, 2011). Adicionalmente, desarrolla la habilidad de anticipar e incidir positivamente

en la adversidad, disminuyendo su efecto en los ámbitos personal, profesional y relacional (Sewell, 2011). Desde la perspectiva educativa, la promoción de la salud y la prevención escolar adquieren gran importancia en los ámbitos actuales. No obstante, es fundamental soportar los avances en proyectos de investigación y en la vinculación activa de los docentes y líderes educativos, para lograr contextualizar las políticas y realidades de orden global, nacional y local, e incidir adecuada y positivamente en los estudiantes y las escuelas (Greenberg, 2004).

La principal deficiencia de los sistemas educativos radica en el escaso conocimiento que los docentes poseen sobre el desarrollo emocional y social, debido a que durante sus procesos formativos el aprendizaje se orienta hacia la educación, la pedagogía, el currículo, las disciplinas específicas, incluso las recompensas y castigos adecuados, dejando de lado el estudio conceptual y empírico de las emociones (Greenberg, 2003). Si bien es cierto que el cambio debe empezar por el profesorado, el fortalecimiento y desarrollo de estas competencias debe contar con el acompañamiento institucional (Ekman, 2003).

9.3.2. Las emociones y el profesorado

Según Mayer et al. (2000), se pueden identificar tres tipos de operaciones básicas mentales: la cognición, la motivación y las emociones. No obstante, la Psicología educativa tradicionalmente se ha focalizado, en mayor medida, hacia la cognición y la motivación, abordando dichos elementos con regularidad en la formación del profesorado, pero en pocas ocasiones ha sucedido lo mismo respecto a las emociones (Sutton, 2005). Desde otra perspectiva, la investigación ha evidenciado que las emociones desempeñan un papel importante para el reconocimiento de los objetivos alcanzados y la productividad adulta (Tice, Bratslavsky y Baumeister, 2001). En consecuencia, el profesorado debe desarrollar habilidades para reconocer, regular y utilizar sus emociones y poder, de este modo, ayudar a que sus

estudiantes hagan lo mismo, propiciando además su utilización en el aula para la consecución de objetivos, la motivación, los procesos de adquisición de conocimiento y la resolución de conflictos (Hargreaves, 2000; Sutton 2004).

En el contexto educativo, la perspectiva cultural de las emociones representa un papel relevante, ya que si bien es cierto que las emociones universales tienen un rol unificador e integrador, la cultura hace que tanto alumnos como docentes experimenten respuestas emocionales diversas en las distintas situaciones de clase, lo cual incide en el pensamiento del profesorado y, por ende, en su relación con el estudiantado, llegando en algunas ocasiones a generar alguna malinterpretación de tipo cultural (Choi y Nisbett, 2000).

Para los docentes es fundamental la relación que se genera entre felicidad y frustración, ya que esta determina distintas experiencias de enseñanza (Sutton, 2005). Junto a ello, los cambios fisiológicos que se derivan de las emociones, como la temperatura corporal, el ritmo cardíaco, la presión arterial y otros más, suscitan expresiones faciales que, además de ser percibidas por el docente, suelen ser observadas por los estudiantes, incidiendo de alguna manera en su conducta (Cacioppo, Bernston, Larsen, Poehlmann e Ito, 2000; Keltner y Ekman, 2000).

Ahora bien, para los docentes es fundamental la interacción con sus estudiantes, conocerlos y observar la manera en que aprenden, progresan y se superan, debido a que dichos aspectos suscitan en ellos alegría y placer. Pero no solo son relevantes los vínculos relaciones con su alumnado, sino también el apoyo y reconocimiento por parte tanto de sus colegas como de la familia (Hargreaves, 2000). Finalmente, la vivencia de emociones positivas, y especialmente la regulación emocional, tienen una relación directa con la generación de ideas (Fredrickson y Branigan, 2001) y con el adecuado manejo del estrés, aspectos muy positivos para el quehacer cotidiano del

profesorado. Por consiguiente, la formación del profesorado debe incluir el estudio de la complejidad de las emociones, la capacidad de gestionarlas y de empelarlas expresivamente en el aula de clase, para incidir de manera positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sutton, 2005).

Es pertinente y necesario, por tanto, desarrollar competencias emocionales en los docentes para fortalecer su bienestar y rendimiento profesional, lo que sin duda incidirá positivamente en el desarrollo de sus estudiantes. Esta cualificación debe darse desde la formación inicial del profesorado. Por otro lado, es también indispensable la articulación de las instituciones encargadas de la formación universitaria, las instituciones y la administración (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2006). Lograr una educación de calidad implica la formulación de planes de estudio para la formación de docentes que integren, de forma explícita y no solo transversal, las competencias emocionales, garantizando así el correcto desarrollo emocional de los estudiantes. No obstante, este objetivo requiere la apropiación e implementación de estrategias, metodologías y actividades adecuadas (Palomera et al., 2008).

El desarrollo de habilidades emocionales en los docentes posibilita que puedan afrontar de manera adecuada el estrés ya que, como señala Darling-Hammond (2001), es común que esta sea una de las principales causas de abandono de la profesión docente. Las habilidades emocionales son fundamentales en la cotidianidad de las personas, por ello su desarrollo debe estar articulado en la educación. En este sentido, en instituciones en donde ya se han implementado este tipo de programas se han evidenciado mejores relaciones entre los distintos miembros de la comunidad académica, que han incidido en el éxito académico y en la disminución de conductas problemáticas (Brackett y Katulak, 2006).

En esta misma dirección, en los últimos años se ha evidenciado un creciente aumento en el agotamiento y la frustración docente, la

desmotivación, la depresión, el absentismo y las bajas laborales generadas por el burnout (también llamado síndrome de desgaste profesional u ocupacional), que suelen traducirse en alteraciones psicofisiológicas como el insomnio, cefaleas, úlceras y alergias, entre otras (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; Mesa, Lara, Herrera, Seijo, Spínola y Carmona, 2002).

Adicionalmente, los ambientes negativos y las carencias empáticas entre colegas, igualmente, inciden en los problemas de burnout (Bakker, Westman y Schaufeli, 2007). No obstante, los docentes que consideran que tienen un mayor nivel de regulación emocional poseen mayor nivel de realización personal y experimentan menos consecuencias negativas debidas al estrés (Mearas y Cain, 2003) aunque, en su mayoría, tanto los profesores en ejercicio como en formación, independientemente del género, no creen tener una alta capacidad emocional (Palomera et al., 2008). Por consiguiente, es importante para los educadores lograr una vida emocionalmente equilibrada que articule el conocimiento con la habilidad para controlar la consciencia, dando protagonismo a la motivación, que es el proceso que determina el modo en que es llevada a la práctica la emoción, mientras que se lleva a un segundo plano la acción, sobre todo desde la perspectiva de la prevención (Dalai-Lama y Ekman, 2009).

9.4. Conclusiones

Los sistemas educativos en el mundo, y especialmente las universidades e instituciones de educación superior, requieren contar con individuos emocionalmente sanos para ejercer la profesión docente, aspecto que implica dos acciones principalmente. En el caso de los formadores de educadores, conocer y manejar diferentes personalidades y estados emocionales para estar en consonancia con los estudiantes que se preparan para el aula. En el caso de las personas que se presentan a los programas de formación docente, examinar su personalidad y características emocionales (Ripski, Lo Casale-

Crouch y Decker, 2011). Así, por ejemplo, cuando las personas están de buen humor son más altruistas (Flanagan, 2003). Además, un facilitador del desempeño académico, para el caso de los estudiantes universitarios, tiene que ver con el hecho de que su proceso de formación logre generar felicidad y satisfacción (Herrera, 2010; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

La IE es especialmente relevante en los docentes debido a que el afecto positivo se ve reflejado en los sentimientos hacia sí mismo y su contexto (Buitrago y Herrera, 2013). Además, tanto el afecto positivo como el negativo son factores predictores de la satisfacción con la vida (Augusto, López-Zafra, Martínez y Pulido, 2006; Palmer, Donaldson y Stough, 2002). Por lo tanto, los estudiantes que se preparan para asumir el rol docente deben conocer el proceso básico neuronal que genera las respuestas afectivas, así como las implicaciones de la plasticidad cerebral y la teoría del apego de tal manera que, posteriormente en el aula, el desarrollo de la empatía sea una prioridad, posibilitando un mejor desarrollo emocional dentro de un ambiente de justicia y bienestar tanto individual como social (Gerdes, Segal, Jackson y Mullins, 2011).

Desde la perspectiva educativa, el desarrollo de las escuelas y los estudios que se generan en las universidades, es fundamental establecer líneas de desarrollo para la IE. En esta dirección, Fernández-Berrocal y Extremera (2006b) defienden, en cuanto a la percepción emocional, la habilidad emocional del pensamiento, la comprensión emocional y el manejo de las emociones, la idoneidad de determinar, a través de la investigación, si son susceptibles de desarrollo y capacitación, las edades más adecuadas y el tiempo estimado para ello.

Para concluir, en el profesorado universitario se evidencian correlaciones entre los métodos de enseñanza centrados en el estudiante y las emociones positivas, al igual que en las emociones negativas y los métodos centrados en

la transmisión (Trigwell, 2012). Sumado a esto, se presentan algunas dificultades en la transferencia de experiencias educativas innovadoras y, por ende, en la flexibilidad requerida para lograr cambios importantes, debido en gran medida a las experiencias emocionales de los docentes (Southwell, Gannaway, Orrell, Chalmers y Abraham, 2005).

10

Conclusiones, retos y desafíos para la Educación Superior en el contexto del EEES

Ángel Castro Vázquez

Lucía Herrera Torres

Carmen Enrique Mirón

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es una de las medidas más ambiciosas adoptadas en el ámbito de influencia de la Unión Europea a lo largo de las últimas décadas. Su objetivo primero y principal, según la Declaración de Bolonia (1999), era conseguir la convergencia en materia de Educación Superior en los países participantes, cuyo número fue aumentando en las sucesivas reuniones celebradas bianualmente y cuyas conclusiones se recogen en las declaraciones de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009). Se situó el año 2010 como fecha límite para conseguir ese consenso entre los países miembros y se estimaba que la creación de una red europea de educación era necesaria para el crecimiento y consolidación de las instituciones, así como para mejorar la oferta educativa -y su visibilidad - en los países europeos y poder competir con las instituciones de otros continentes (Froment, 2003).

El proceso de convergencia europea ha traído consigo cambios en la educación superior de los países miembros, aunque no en la misma medida,

pues algunos de ellos poseían sistemas educativos más adaptados a lo que se requería y los cambios no han sido muy sustanciales (Garrot, Psillaki y Richhia, 2008). No es el caso de España, que ha tenido que hacer importantes modificaciones en su sistema educativo universitario, modificando las normativas, estructuras, su funcionamiento y distintas concepciones arraigadas con el tiempo en la sociedad y en la universidad española (Buela-Casal y Castro, 2008). A la vez, tanto en España como en el contexto europeo, en los últimos años se observa un gran aumento del interés por estudiar el proceso de convergencia europea, con multitud de informes gubernamentales, análisis de tendencias, artículos de investigación y tesis doctorales (Bermúdez, Castro, Sierra y Buela-Casal, 2009). En esos documentos se analiza el progreso hacia la convergencia de un país determinado (Haug, 2003; Pérez, 2004), de un grupo de ellos (Deem y Lucas, 2007; Kivinen y Nurmi, 2003) o de todos los que han ido formando parte del EEES en las sucesivas declaraciones (Bermúdez et al., 2009; Dysthe, 2007). Además, como ya se describirá más adelante, surge un elevado interés por analizar algunos conceptos fundamentales del proceso, como la evaluación de la calidad (Buela-Casal y Castro, 2008).

Fruto de esos cambios que se han tenido que dar en el contexto universitario español para adaptarse a lo reclamado por Bolonia y al interés por documentar y analizar el proceso surge este libro, cuyo objetivo principal es hacer visibles los retos, los desafíos y las dificultades a los que se enfrenta la universidad española desde la perspectiva del profesorado. No obstante, no se han de olvidar las implicaciones derivadas de la atención a las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario para la construcción del EEES (Herrera, Jiménez y Castro, 2011) y las distintas iniciativas llevadas a cabo en varias universidades españolas para mejorar la formación que se ofrece mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Herrera, 2011). Así, se está ofreciendo una visión global, desde varios puntos de vista, de la realidad del proceso de convergencia en España, de sus puntos fuertes y débiles, estableciendo las prioridades presentes y futuras.

El libro se estructura en diez capítulos, incluido el presente, divididos en dos grandes bloques, uno centrado en el contexto institucional, la identidad y el desarrollo profesional del profesorado universitario y el otro en las buenas prácticas docentes y los retos actuales de la Educación Superior. En dichos capítulos se presentan distintos análisis, algunos más generales y otros centrados en algún contexto o iniciativa concretos, todos de interés, que ofrecen una aproximación a la situación actual en la universidad española. El objetivo de este último capítulo, de conclusiones, es extraer la información más relevante de cada uno de ellos y plantear los retos y desafíos más importantes que se nos presentan en nuestra labor diaria como profesores en un sistema universitario en continuo cambio y adaptación, además de plantear distintos temas para la discusión. Para la presentación del texto se sigue la estructura general del libro, de lo más general a lo más concreto, respetando los dos grandes bloques y el orden de los capítulos. Con el objetivo de hacer el texto menos repetitivo y más interesante, se intercalan temas de discusión, retos, desafíos y comentarios conforme se van sucediendo los temas y conclusiones.

10.1. El sistema universitario español hoy en día: cambios y adaptación

En el primer capítulo del libro se presenta un análisis descriptivo del concepto universitario actual y de los cambios que se están produciendo en él. Las conclusiones que se pueden extraer no son muy halagüeñas porque, como remarcan los autores, pese a que tradicionalmente se ha entendido a la universidad como garante de las funciones asociadas al progreso, la construcción del conocimiento y la transmisión del saber, además de como uno de los motores del desarrollo económico de la sociedad, desde hace unos años la universidad se caracteriza por la crisis: desempleo de los egresados, masificación en las aulas, endogamia y, en general, poca adaptación a la realidad social. Esto lleva a los autores a concluir que la estructura de la universidad española ha quedado anquilosada en el pasado, pese a todos los avances de las últimas décadas.

Este primer análisis de la situación global de la universidad actualmente en España plantea muchos y esenciales retos, no solo para ofrecer una formación de calidad, sino simplemente para su supervivencia. Vivimos en una situación de grave crisis económica, caracterizada por los recortes y ajustes presupuestarios, y la educación, no solo la superior, es una de las áreas más sensibles e importantes para el desarrollo de un país. Por tanto, debería estar fuera de esos ajustes, entre otras cuestiones porque un ahorro actual puede conllevar una mayor inversión futura, como ocurre en el caso de la sanidad y de algunas enfermedades, en las que se estima que por un euro que se ahorre hoy en día en prevención se gastarán dos en tratamiento en un futuro cercano (Castro, 2013). En resumen, no debería dejarse de invertir en educación y este es un desafío que, aunque esté fuera de la labor cotidiana del profesor universitario, nos afecta a todos y se debe concienciar a la población de su importancia.

Lo que ocurre es que este primer reto choca con la realidad, en la que sí tenemos nuestra responsabilidad como miembros del sistema. Se trata de alguno de los rasgos distintivos de la universidad española, expuestos por los autores de este primer capítulo (e.g. endogamia, pobres metodologías didácticas, sistema anclado en el pasado), que hacen que nuestra institución sea vista cada vez con mayor desconfianza por los ciudadanos, hecho que se hace presente en los distintos barómetros de opinión elaborados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), o por otras instituciones públicas y privadas. Ahí sí tenemos responsabilidad y un importante desafío para mejorar la percepción que la sociedad tiene de nosotros, de nuestro trabajo y de nuestra organización.

En el resto del capítulo se analizan las nuevas teorías educativas defendidas por distintas instituciones nacionales y supranacionales, así como por algunos autores (Coombs, 1985), los objetivos fundamentales del EEES y las conclusiones de la II Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco (2009), que son bastante llamativas y que, por sí solas, suponen

varios retos y desafíos para la educación superior en España y para la labor del profesorado. Se defiende que la educación superior es un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles, que debe ser apoyada por los gobiernos, igualitaria y accesible, aspectos muy a tener en cuenta en este contexto de crisis, ajustes, reducciones de becas y endurecimiento de las condiciones para conseguirlas.

10.2. Las competencias del profesorado universitario

En el segundo capítulo, sus autoras analizan las competencias que deben poseer los profesores universitarios en el nuevo contexto del EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI), siguiendo los contenidos de la legislación vigente actualmente en España. Al analizar de forma crítica todas esas funciones (docencia, investigación, gestión, innovación, transferencia del conocimiento), se llega a la conclusión de que existe una gran indefinición sobre el papel del profesor en el sistema actual, potenciado por el hecho de que no está acorde con lo que se les ha pedido tradicionalmente (docencia e investigación).

Es interesante comentar una figura que aparece en dicho capítulo, en el que se muestran comparativamente las funciones del profesor en el contexto local (docencia, investigación disciplinar, gestión) y en el contexto creado por el EEES y el EEI (docencia, formación, investigación disciplinar, investigación didáctica de la disciplina, gestión, transferencia, responsabilidad social). Esta multiplicación de tareas, funciones y competencias presenta numerosos retos que los profesores universitarios debemos afrontar. Realmente, es muy difícil abarcar todos los campos y hacerlo con éxito, en un tiempo reducido y con una burocracia importante alrededor. Cada una de esas competencias, que siguen sin estar claramente definidas, requiere un tiempo de aprendizaje y entrenamiento del que no se dispone. Además, ocurre que el vocabulario que se emplea actualmente en todo lo relativo a la educación superior puede dar lugar a confusiones, puesto

que en muchas ocasiones el cambio que se ha de realizar consiste en hacer lo mismo que se hacía antes, pero poniéndole una nueva etiqueta y modificando pequeños detalles, lo que complica todo el proceso.

En el capítulo se analiza también el conflicto entre docencia e investigación, caballo de batalla de las discusiones entre profesores en función de su orientación. Son campos distintos, que exigen mucho tiempo, trabajo y esfuerzo, y dedicarse a uno de ellos implica abandonar el otro, cosa que no ocurre en países anglosajones, donde las figuras profesionales son más variadas, existen especialistas en todos los campos y los profesores e investigadores pueden elegir el campo en que se sienten más cómodos y motivados para trabajar (Froment, 2003; Haug, 2003). Así debería ser en nuestro país, pues se conseguiría una mejor distribución de los recursos humanos y materiales y una mayor libertad para que cada uno se dedicara a lo que verdaderamente le motiva. Existe también en España una duda recurrente en relación a la gestión universitaria: ¿es obligatoria? Como se muestra en el capítulo, la normativa española no la califica como tal, pero también es cierto que para conseguir acreditaciones profesionales sí posee valor, pequeño, pero que cuenta, al fin y al cabo.

Estas son algunas incongruencias del sistema universitario español y de todo lo que le rodea, que dan pie a tres reflexiones más profundas. En primer lugar, sería adecuado clarificar los objetivos de la educación superior en las leyes; hacerlas más comprensibles, operativas, prácticas y aplicadas. En ocasiones, parece que la normativa está redactada para dificultar su comprensión. Esto, unido a las características singulares de nuestro país y de nuestro sistema universitario, está llevando a que tenga lugar un proceso de convergencia "a la española", adoptando algunos cambios y requisitos establecidos para el EEES, pero respetando también nuestra idiosincrasia y esas estructuras tradicionales (e.g. fechas de comienzo y fin de curso, etapas de exámenes, metodologías docentes, etc.). Se puede plantear una discusión de fondo sobre todo lo que ha implicado e implica el proceso surgido tras la

Declaración de Bolonia (1999), que ha intentado aunar los sistemas educativos superiores de más de cuarenta países, con características y recursos muy dispares. Esto ha conllevado que algunos países, los más desarrollados, apenas tuvieran que hacer cambios en sus sistemas universitarios, mientras que otros siguen hoy en día adoptando nuevas iniciativas para poder competir con ellos. Habrá que esperar unos años más para poder evaluar el proceso con más información, pero de momento parece apuntar que la desigual distribución va a seguir existiendo.

Por último, en este segundo capítulo se analizan las competencias docentes (10) e investigadoras (8), del profesorado universitario, que es quizás la forma más clara de resaltar la imposibilidad de dominar todas y los retos y desafíos que estas suponen, no solo para los profesores, sino para todo el sistema de educación superior, que necesita encontrar una respuesta a esta problemática.

10.3. Evaluación y formación del profesorado universitario

El desarrollo profesional es el resultado de una serie de procesos formativos sucesivos que favorecen el crecimiento profesional. En el caso del profesorado universitario, este proceso tiene un matiz particular, pues su papel se ha ido modificando con el tiempo, tal y como se apunta en el tercer capítulo de este libro. En él se realiza una aproximación al concepto de desarrollo profesional del profesorado universitario, que se basa en su desempeño en docencia, en investigación y, si es el caso, en gestión. Ese desarrollo supone un cambio progresivo, que afecta a varias esferas de la vida. La autora del capítulo recalca cuatro bloques de elementos que influyen en el desarrollo: profesional (e.g. acceso y promoción, apoyo institucional, clima laboral, recursos humanos y materiales), personales (estado físico, psicológico y cognitivo, edad, personalidad, experiencia, motivación), contextuales (entorno familiar, amistades, relaciones sociales) y sociales (actualidad política, económica y cultural a gran escala).

Este análisis permite reflexionar y plantear temas para la discusión, en relación a algunos problemas ya planteados. La vida laboral del profesor universitario se caracteriza en cierta medida por la incertidumbre: para encontrar una plaza y poder desarrollar su profesión (profesional), para tener una buena relación con los compañeros o, por lo menos, no ser desfavorecido por estos o por los superiores (profesional y personal), por conseguir recursos para llevar a cabo el trabajo de forma decente (profesional) y para conseguir conciliar la vida laboral con otras esferas de la vida (profesional, personal, contextual y social), problema que todavía suele afectar más a las mujeres que a los varones, tal y como ponen de manifiesto Olivas-Ávila, Musi-Lechuga, Guillén-Riquelme y Castro (2012). Si se vive en un estado de incertidumbre, acrecentada por la crisis económica y por la indefinición de las competencias y las funciones, se puede concluir que es difícil mantener el equilibrio necesario para poder realizar el trabajo adecuadamente.

A continuación, la autora analiza distintos modelos teóricos sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario, cada uno desde una perspectiva concreta, para poder caracterizar de forma global la trayectoria del profesor y, posteriormente, describe un perfil profesional ligado a los procesos de evaluación que tiene que pasar cualquier profesor universitario para el acceso y la promoción en el sistema. En este aspecto se puede plantear otro reto, más bien otra demanda, como las que se podían realizar sobre los temas que se han comentado anteriormente. Está claramente establecido que para el acceso y la promoción de los profesores hay que ir pasando una serie de cribas, a través de la acreditación para las distintas figuras profesionales. En relación a esto, se pueden identificar dos problemas: en primer lugar, que esos baremos en muchas ocasiones no son conocidos, o son utilizados a demanda de las distintas comisiones que evalúan plazas, currículos o méritos. Así, la persona que se somete a una determinada evaluación, en ocasiones no sabe a qué atenerse y puede que se esté manteniendo y legitimando la endogamia que existe en el sistema universitario español y que la sociedad siga teniendo una visión negativa de este. En segundo lugar, existen criterios,

tanto para la acreditación (e.g. Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor) como para la incentivación (quinquenios, sexenios), que no suponen una criba, pues son bajos y no están del todo definidos, lo que impide discriminar a los candidatos en función de sus méritos. Buela-Casal y Castro (2008) pusieron de manifiesto, en su análisis de la evolución de los criterios e indicadores valorados para conseguir la Mención de Calidad de los programas de doctorado en España y de su peso, que estos iban cambiando de una convocatoria a otra, sin darse a conocer esas modificaciones, lo que repercutía en la indefinición y, una vez más, en la incertidumbre. Algo parecido ocurre en relación a la acreditación, la evaluación y la incentivación del profesorado universitario.

Por último, en el tercer capítulo se describe la formación del profesorado universitario, sus fases y la necesidad de que esta sea permanente, a lo largo de la vida. Es otro principio fundamental del EEES, aunque es difícil poder trazar un itinerario y seguirlo, debido a la indefinición que existe sobre las funciones y competencias del profesorado.

10.4. Evaluación de programas formativos para el profesorado en la Educación Superior

Este capítulo se centra en analizar el contexto teórico de la evaluación de las titulaciones de educación superior, centrándose no en el concepto cuantitativo clásico, sino en uno más dinámico, que hace referencia a los procesos. Los autores resaltan la relevancia de las implicaciones sociales que tienen los resultados de las evaluaciones, siempre y cuando estos se hagan públicos. Es otro problema que existe en el sistema universitario español, y es la opacidad y excesiva protección que existe sobre la evaluación que se realiza de los distintos agentes implicados en él, sobre todo de los que no son los alumnos (Castro et al., 2010).

La evaluación de la labor docente del profesorado se lleva a cabo en las

universidades estadounidenses desde los años veinte del siglo pasado (Fernández, Mateo y Muñiz, 1996) y ha dado lugar a más de 2.000 artículos de investigación. Actualmente, y desde hace ya varios años, todas las universidades españolas poseen instrumentos para evaluar la calidad de la docencia (Fernández et al., 1996), pero en muchas ocasiones esas evaluaciones y sus resultados no son conocidos por todos los miembros de la comunidad universitaria. Por tanto, este aspecto supone otro reto y desafío para nuestra educación superior. Casero (2008) indica que la evaluación de los profesores por parte de los alumnos es un aspecto problemático en el sistema de evaluación de las universidades españolas. En primer lugar, por la orientación y el uso de los resultados por parte de las instituciones, que preocupa y crea suspicacias entre los profesores (García, 2000), que argumentan que los alumnos no están preparados para hacerlas con objetividad, o bien porque estas se convierten en un ranking de popularidad, o porque la evaluación está supeditada a la calificación que obtengan los alumnos. Otro problema es el hecho de que la evaluación sea siempre unidireccional, de los profesores a los alumnos y viceversa (Fernández et al., 1996), para lo que algunos autores proponen un modelo circular, en el que todos los agentes son evaluados por todos, consiguiéndose así una evaluación global (Fernández, 2008; Fernández, Mateo y Muñiz, 1995). Por último, García (2000) advierte de que existe una serie de características de los profesores (e.g. personalidad, edad, sexo, categoría profesional), así como de los alumnos y de las asignaturas, que pueden afectar a la evaluación que se haga. Lo cierto es que por muy problemático que sea todo el proceso, se debe luchar para que exista una mayor transparencia en el funcionamiento de estos procesos de evaluación, pues podría ser un buen punto de partida para que la visión que existe sobre la universidad desde la ciudadanía mejorase, tal y como exponen Castro et al. (2010).

Siguiendo la línea argumental del capítulo, se ha de hacer referencia al interés que desde hace unos años, desde el comienzo del proceso de convergencia europea, se ha prestado a la evaluación. Cada día se publican

más estudios sobre la evaluación de aspectos relacionados con los profesores universitarios (OlivasÁvila et al., 2012), los programas (Buela-Casal y Castro, 2008; Musi-Lechuga, Olivas-Ávila y Castro, 2011a y b), las universidades (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Castro, 2010, Buela-Casal et al., 2011, 2012), o sobre las publicaciones (Buela-Casal, Zych, Sierra y Bermúdez, 2007; Zych y BuelaCasal, 2007). Esto se encuentra muy relacionado con el interés por la calidad, su análisis y su evaluación. Los autores del cuarto capítulo utilizan la definición de Lemaitre (2009), para el que la calidad significa hacer lo mismo, pero hacerlo bien, con innovación y con mejoras y vinculada a la autoevaluación, la planificación y la asignación de recursos. Lo cierto es que, como afirman Buela-Casal y Castro (2008), hasta hace unos años la calidad se entendía únicamente como cantidad y hacía referencia a la producción científica, identificada como publicaciones y como tesis doctorales dirigidas (Musi-Lechuga et al., 2011b; Olivas-Ávila et al., 2012). Pero hoy en día, este concepto es mucho más amplio y abarca a todos los agentes y procesos implicados en la educación superior: alumnos, profesores, personal de administración y servicios, estudios, programas, grados, organización, planificación y, por supuesto, incluye a las universidades como tales (Buela-Casal et al., 2010, 2011, 2012).

El concepto de calidad conlleva, por tanto, un doble desafío a los profesores universitarios. En primer lugar, ser capaces de entender el significado del concepto y su aplicación, y en segundo lugar, mejorar la labor que se lleva a cabo, en todas las esferas que nos atañen, para aumentar la calidad de nuestro trabajo. Además, se debe tener en cuenta el desequilibrio que existe en función de lo que se quiera evaluar; normalmente, es mucho más fácil evaluar la investigación (buena muestra de ello son las investigaciones citadas en el párrafo anterior) que la docencia, como ya se ha puesto de manifiesto en este mismo apartado y como afirman García-Berro et al. (2010).

La evaluación de programas en la educación superior es otro de los

aspectos tratados en este cuarto capítulo. Una evaluación que se ha de centrar en la detección de puntos débiles y fortalezas, para poder mejorar los primeros y que atañe a la acreditación de programas, la financiación, el marco de referencia y a la flexibilidad que han de tener para adaptarse al dinamismo de ese contexto. El problema - y el reto que se nos presenta - es que nos movemos en un contexto de una competitividad mayor, alentada por el EEES, que ya en la Declaración de Bolonia (1999) ponía de manifiesto que uno de los objetivos fundamentales del proceso era aumentar la competitividad de la educación superior de los países participantes. Así, el sistema universitario español debería estar inmerso en un proceso de modernización y mejora constante para poder ponerse al nivel de los sistemas formativos de los países más desarrollados del continente. Sin embargo, el contexto es justamente el contrario, lo que imposibilita no solo actuar acorde al EEES, sino también cumplir el objetivo y hacer más visibles nuestras universidades. Buena muestra de ello es que sigue sin aparecer ninguna universidad española entre las doscientas mejores del mundo, según los rankings universitarios más reputados.

Para terminar el capítulo, se tratan las agencias de evaluación de programas, haciendo referencia a su trabajo en distintos países de Europa y en Estados Unidos, y se analizan los sistemas de garantía de la calidad de las universidades latinoamericanas. Se pone de manifiesto que es necesario un mayor desarrollo de esos sistemas, con vistas a crear un espacio latinoamericano de educación superior. La ventaja con la que cuentan es que pueden aprender de los errores que se han ido descubriendo en el proceso de convergencia europeo.

10.5. La mentorización entre el profesorado universitario experto y principiante

En este capítulo, sus autores presentan una experiencia de mentorización entre el profesorado universitario experto y principiante en la Universidad de

Granada. Comienzan describiendo los cambios que han tenido que darse en los distintos países en busca de la convergencia europea, en aspectos como en el modo de aprender, en el rol del docente, en las metodologías de enseñanza o en la homologación y acreditación de títulos. Así, llegan al análisis de las competencias del profesorado y realizan una revisión sobre el asesoramiento y la formación que se ofrece al profesorado principiante, primero en otros países, sobre todo en los anglosajones, y luego en España.

Este tema, de partida, hace que surja un nuevo reto o desafío, tanto para las instituciones como para las personas que formamos parte de ellas. Es el de incorporar a las nuevas generaciones de docentes; primero, el hecho de incorporarlas realmente, favoreciendo la entrada de personas con cada vez mayor formación y con ganas de trabajar e innovar y, posteriormente, ir dándole cuotas de responsabilidad para que, con su trabajo, transmitan esa innovación a las universidades, cobrando mayores dosis de protagonismo y modernizando sus estructuras.

Posteriormente, en el capítulo se presenta el proyecto realizado con el apoyo del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada, fruto del trabajo cooperativo y de apoyo mutuo desarrollado por un grupo de profesores durante dos cursos académicos. Su origen radica en el cambio de paradigma de la docencia, en las nuevas competencias a desarrollar, en las metodologías de enseñanza y en el relevante papel que se ha de otorgar al alumnado en ese proceso. En los anexos de este libro se presentan los instrumentos diseñados desde dicho proyecto para la evaluación y el seguimiento de los procesos de mentorización desarrollados entre el profesorado universitario (experto y principiante), destinados principalmente al desarrollo de competencias docentes. De este modo, se comparte con la comunidad académica no solamente la descripción de lo llevado a cabo sino, también, los instrumentos que se han diseñado, los cuales pueden ser de utilidad en otras universidades, facultades, departamentos, etc. Estableciendo una analogía con el proceso general de investigación, en el cual se completa

el ciclo de conocimiento científico cuando se difunden los resultados a la comunidad científica, en los procesos destinados a la mejora y evaluación de la docencia universitaria se han de construir instrumentos fiables y válidos que sean difundidos entre la comunidad académica (González, 2010; Muñiz y FonsecaPedrero, 2008).

La mentorización ha sido una experiencia muy valiosa y gratificante, tanto desde el punto de vista personal como del científico y profesional (Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo, 2011). Como ocurre en diversas iniciativas en universidades de otros países, sobre todo en Reino Unido y en Estados Unidos, el papel del mentor es muy importante para el profesor principiante, pues le aporta asesoramiento, conocimiento del medio en que se mueven, habilidades docentes y de investigación y permite que el profesor novel desarrolle su labor con más garantías y tranquilidad. Así, la principal conclusión que se puede sacar de esta iniciativa es que ha permitido, además de mejoras en la docencia y en el funcionamiento de la universidad, un mejor clima de trabajo y cooperación entre los compañeros.

10.6. Utilización de sistemas de feedback interactivo en la docencia universitaria

En la actualidad, al profesor universitario se le exige que utilice metodologías docentes que faciliten el aprendizaje autorregulado del alumno, por lo que además de dominar la materia, debe poseer las herramientas pedagógicas necesarias para llevar a cabo la docencia de forma eficaz. Esta es la base de la iniciativa que presentan las autoras del sexto capítulo de este manual. Y también plantea un doble reto, incluso una exigencia, para el profesorado universitario: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han de conocerse y saberse utilizar, esto es necesario y obligatorio para impartir docencia a generaciones que han nacido y crecido con esas tecnologías. Pero también hay que tener claro que, a la hora de impartir docencia, no hay que usar las TIC por usarlas, sino hacer siempre que sirvan para mejorar la

explicación, la comprensión y el rendimiento de los alumnos.

El profesor ha de ser capaz de transmitir los conocimientos de manera atractiva, implicando al alumno y teniendo en cuenta aspectos como la calidad de la información, el canal por el que se transmite y la atención de los alumnos. En principio, parecen demasiados desafíos para el profesor, sobre todo si se compara con lo que se le requiere al mismo tiempo al alumno, ese es otro debate sobre el que se debería reflexionar. De esa manera, se conseguirían grandes resultados, tanto académicos, como laborales y de satisfacción.

Posteriormente, las autoras hacen un recorrido por los cambios que han tenido que darse en la labor del docente con la adaptación a lo demandado por el EEES y, a partir de ahí, proponen un modelo de Instrucción entre Pares (IP), que permite al profesor obtener un feedback inmediato sobre la asimilación de los conceptos trabajados. El procedimiento es simple y se puede aplicar tanto a las clases teóricas como a la resolución de problemas; el alumno examina el material que se va a trabajar, antes de la clase, para poder debatirlo con los compañeros. Así, el profesor en clase puede centrarse en los puntos más complejos o importantes, además de hacer preguntas para alentar el debate, retroalimentándose todos mutuamente. Son varias las iniciativas de este tipo que se llevan a cabo actualmente en las distintas universidades españolas. La opinión mayoritaria de los profesores que las han puesto en práctica es muy positiva, pues este modelo de formación les permite centrarse en los aspectos más importantes o problemáticos de las asignaturas, trabajando sobre una base ya trabajada por el alumno y alentando el debate. Los problemas y desafíos que surgen son los que se pueden detectar a simple vista: es difícil motivar a los alumnos para que acudan a clase con los contenidos revisados de antemano y exige al profesor una carga de trabajo extra al tener que preparar los contenidos con la suficiente antelación como para dar tiempo a los alumnos a estudiárselos.

En esta experiencia se emplean cuatro dispositivos tecnológicos, lo que presenta el mismo reto para los profesores que se expuso unos párrafos más arriba. Por un lado, que funcione todo correctamente, aspecto que es bastante raro, y que el profesor sepa usar correctamente esos recursos, lo cual en muchas ocasiones no es así. Si fuera así, si no existieran problemas en el uso de los recursos tecnológicos y si se popularizara este tipo de iniciativas, sería muy útil la realización de proyectos como el que aquí se presenta para mejorar los resultados y la satisfacción del profesor y los alumnos en clase.

10.7. La inclusión educativa de la discapacidad en la universidad

En el séptimo capítulo se vuelve a hacer referencia a la flexibilidad y al reconocimiento de la diversidad que subyace al EEES, con la igualdad de oportunidades por bandera, aunque como se expuso al principio de este capítulo, la situación económica está haciendo menguar esa igualdad de oportunidades. Sobre esa base radica la importancia de la inclusión del alumnado con algún tipo de discapacidad. Para la autora, esto conlleva desafíos en todas las esferas y a todos los colectivos e instituciones implicados en la educación superior, para eliminar las barre ras, de todo tipo, que existen para el aprendizaje de los alumnos discapacitados. Apunta que cada vez más universidades han incorporado esta variable en sus planes de estudio, siendo el 21% de ellas las que todavía no lo han hecho. Así, como afirma la autora, se deben hacer reformas, tanto físicas en las facultades, como de valores en el personal de las universidades, para respetar la libertad y la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos. Aunque no sea el mejor momento económico y político para llevar a cabo grandes obras, cualquier momento es bueno para un cambio de perspectiva y de valores.

La incorporación normalizada de los discapacitados a la educación superior en España, por tanto, supone un desafío para unas estructuras antiguas y sin visos de modernizarse, como se ha puesto de manifiesto en este libro. La autora del capítulo realiza un recorrido histórico sobre la visión que

se ha tenido en la sociedad acerca de la discapacidad y sobre las respuestas sociales, políticas e individuales que se ha dado según el momento. Así, llega a la normativa española actual, que propugna la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la adaptación de las dependencias universitarias a estas limitaciones y el respeto a la diversidad y a los derechos humanos de cualquier iniciativa universitaria. Que se cumplieran estos principios debería ser uno de los mayores desafíos a los que se enfrente la universidad española.

10.8. Psicología positiva, inteligencia emocional y profesorado

En los capítulos octavo y noveno, sus autores plantean la aplicación de distintos principios teóricos y aplicados, basados en la Psicología positiva y en la inteligencia emocional, para favorecer la formación y el desempeño de los profesores universitarios. Así, el octavo capítulo comienza describiendo la multitud de estresores que rodea el trabajo del profesorado, proponiendo la Psicología positiva como herramienta para mejorar el bienestar de los docentes y, en consecuencia, su práctica profesional. Realiza una definición y un recorrido histórico por la consideración que se le ha dado a la salud mental y sobre su relación con la Psicología positiva.

La salud mental se relaciona con las habilidades sociales y la asertividad, con la empatía, el optimismo, la capacidad de experimentar emociones positivas, la capacidad de perdonar, la gratitud, el afrontamiento positivo y la resiliencia. Además, identifica la Psicología positiva como el área enfocada al estudio y desarrollo de las competencias y cualidades positivas de las personas, teniendo como objetivo principal mejorar la calidad de vida, promover la salud mental y prevenir la aparición de patologías (Perandones, Herrera y Lledó, 2013 a y b). El desafío viene dado cuando se intentan conciliar estos principios con la situación de indefinición, indefensión e incertidumbre del profesor universitario expuesta en los primeros capítulos de este libro. Si el profesor no sabe a qué atenerse, si la exigencia es tanta y tan variada, es difícil, pudiendo surgir algunas patologías y problemas, como una

mala gestión del tiempo, mala conciliación de la vida laboral con la vida personal o el desarrollo de algún tipo de adicciones.

La autora del capítulo comenta, más adelante, las implicaciones de la Psicología positiva para el profesorado universitario, analizando el mindfulness y otras técnicas similares para conseguir un mayor bienestar. En este punto se hace necesario recalcar otro desafío, particularmente para las universidades, aunque también para los profesores: la importancia de los gabinetes psicológicos de ayuda y asesoramiento en las universidades, tanto para profesores como para alumnos y personal de administración y servicios. Su papel es muy relevante y debería contemplarse como fundamental en el nuevo sistema universitario adaptado al EEES, pues es esencial sentirse bien, en todos los aspectos y esferas de la vida, para poder desempeñar una labor con éxito, ya sea la de profesor, la de estudiante o la de personal administrativo.

El capítulo finaliza con las contribuciones que tiene la Psicología positiva para la educación superior, puesto que para ofrecer una formación integral y adecuada hay que tener en cuenta todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo influye, desde los diseños de las asignaturas, hasta la forma de impartir docencia, pasando por los horarios, el trato entre profesores y alumnos así como el estado físico y emocional de unos y de otros.

Por ello, el noveno capítulo del libro resalta el papel de las emociones y la inteligencia emocional en la labor del profesorado universitario, en un capítulo con un significado similar al anterior. Los autores subrayan el papel de las emociones en el desempeño del profesor, expresando que estas son fundamentales para alcanzar el bienestar subjetivo y, por tanto, el éxito interpersonal, por lo que el profesorado ha de desarrollar habilidades sociales y emocionales que posibiliten una mejor calidad docente y la estimulación del aprendizaje y desarrollo de competencias en el alumnado universitario.

Igualmente, presentan un extenso apartado sobre las emociones (definición y características, funciones, inteligencia emocional, modelos teóricos) y otro sobre la relación entre emoción y educación, basándose siempre en la idea de que un bienestar psicológico y emocional de la persona es necesario para el correcto desempeño de su labor profesional.

10.9. Conclusiones

En este último capítulo se han intentado aglutinar las conclusiones de cada uno de los capítulos anteriores, incluyendo los retos, desafíos y oportunidades que se presentan al profesorado universitario y a las universidades como tales en este proceso de convergencia europea. Se ha puesto de manifiesto que el EEES es una iniciativa muy ambiciosa, difícil de cumplir, por las desigualdades y los desequilibrios que existen entre los países participantes y que ha implicado importantes modificaciones en el sistema español de educación superior. Queda por ver si estos cambios son para bien, evaluando dentro de unos años la formación que se ofrece en las instituciones educativas españolas en comparación con la época anterior.

Se han ofrecido algunos datos preocupantes, sobre todo acerca del papel actual de la universidad en España y de la visión que la sociedad posee de ella, la de una institución anclada en el pasado, con una serie de características que dificultan su desarrollo. De la misma manera, en relación con el profesorado, se ha destacado la indefinición y la incertidumbre en la que muchas veces se desarrolla su labor, pues no se delimitan claramente sus funciones y competencias, no sabiendo a qué atenerse. El enorme interés que existe en los últimos años por la evaluación, tanto de la docencia como de la investigación y, sobre todo, de la calidad de todos los procesos y agentes implicados en la formación universitaria en España, debería orientarse a conseguir una mejora en las condiciones en las que se desarrolla el trabajo de esos agentes, con una descripción más clara de las tareas y de las competencias, lo que podría redundar en una mejor distribución del tiempo y

en una especialización del profesorado universitario.

En el resto del capítulo, al igual que en el resto del libro, se presentan distintas iniciativas, todas exitosas, para mejorar el desempeño de los profesores en la universidad, consiguiendo así una mayor calidad en la formación que se ofrece y en el bienestar de todo el personal implicado: una experiencia de mentorización, que implica relación y asesoramiento entre los profesores expertos y los que están iniciando su carrera, un programa de instrucción entre pares con la revisión y feedback del profesor, una reclamación para la integración de las personas con discapacidades en el sistema universitario español y la aplicación de principios e ideas básicos de la Psicología positiva y de la regulación emocional. Todas son iniciativas muy positivas para conseguir un mejor funcionamiento de la universidad española, además de interesantes.

Para terminar, se puede afirmar que muchos de los retos, desafíos y demandas que se le plantean al profesor universitario y que se han puesto de manifiesto en este capítulo no le atañen solo a él, sino que son aspectos más institucionales, que en muchos casos deben ser defendidos y justificados por los representantes legales de las universidades. Lo que ocurre es que estas personas no dejan de ser profesores, por lo que hemos de ser conscientes de que podemos tener influencia en la toma de decisiones, que tenemos una responsabilidad con la sociedad y que hemos de luchar por conseguir las mejores condiciones para desarrollar nuestra labor y formar a nuestro alumnado.

Anexos

Instrumentos de evaluación y seguimiento de procesos de mentorización entre el profesorado universitario (experto y principiante) destinados al desarrollo de competencias docentes

Lucía Herrera Torres

Anexo I

Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario

En el presente cuestionario aparece un listado de competencias docentes (conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores) tanto generales como específicas que el profesorado universitario ha de desarrollar en su labor profesional.

Para ello, te pedimos que seas totalmente sincero/a en tus respuestas, puesto que la información que nos aportes servirá para asesorarte y guiarte en la mejora de la calidad de tu labor docente.

Observa que para cada competencia se plantean dos cuestiones: Nivel alcanzado y Necesidad formativa, haciendo referencia cada uno ellas a los siguientes aspectos:

-Nivel alcanzado. Se refiere al nivel en el que consideras que tienes desarrollada la competencia planteada. Dicho grado de desarrollo se determinará a través de la siguiente escala de valoración:

- Ninguno: no posees la competencia planteada.

- Bajo: el nivel de desarrollo de la competencia planteada es bajo.
 - Medio: el nivel de desarrollo de la competencia planteada es moderado.
 - Alto: el nivel de desarrollo de la competencia planteada es alto.
- Necesidad formativa. Medida en la que consideras que necesitas formación en la competencia docente en cuestión. La escala de valoración que se utilizará en este caso será la que se especifica a continuación:
- Ninguna: no necesitas ninguna formación en la competencia.
 - Escasa: necesitas poca formación en la competencia.
 - Moderada: necesitas un nivel medio de formación en la competencia.
 - Alta: necesitas mucha formación en la competencia.

Datos generales

1.Sexo:

Hombre Mujer

2.Edad:

3.Titulación universitaria del profesor/a:

4.Categoría profesional:

5.Departamento:

6.Titulaciones en las que imparte docencia:

7.Asignaturas:

8.Años de docencia en la universidad:

9.Experiencia universitaria previa a su incorporación en esta facultad:

10.Experiencia no universitaria previa a su incorporación en este centro universitario:

Competencias docentes básicas

Competencias docentes básicas del profesor universitario	Nivel alcanzado				Necesidad formativa			
	Ninguno	Bajo	Medio	Alto	Ninguna	Escasa	Moderada	Alta
1. Conocimiento disciplinar								
2. Conocimiento psicopedagógico								
3. Conocimiento y dominio de una segunda lengua								
4. Conocimiento y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)								
5. Habilidades sociales								
6. Capacidad para la crítica constructiva								
7. Capacidad para la autocrítica constructiva								
8. Capacidad de estímulo del alumnado								
9. Motivación personal								
10. Sentido de la justicia y la equidad								
11. Conocimiento del contexto social								
12. Capacidad de análisis y síntesis de la información								
13. Habilidad para buscar información								
14. Habilidad para manejar y referenciar la información consultada (bibliografía, webgrafía...)								
15. Coordinación horizontal								
16. Coordinación vertical								
17. Aprendizaje y formación a lo largo de toda la vida (<i>long-life learning</i>)								
18. Compromiso ético								
19. Compromiso social								
20. Compromiso para la calidad								
21. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones								
22. Destreza para innovar								

23. Capacidad para la tutoría								
24. Capacidad para orientación del alumnado: personal, académica y profesional								
25. Habilidad para el trabajo interdisciplinar								
26. Capacidad para trabajar de forma autónoma								
27. Capacidad para tomar decisiones								
28. Puesta en práctica de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje								
29. Gestión de la docencia (PID, PIT, cursos, seminarios...)								
30. Capacidad para desarrollar tareas de investigación sobre la docencia								
31. Autoconcepto positivo y ajustado								

Competencias docentes específicas

<i>Competencias docentes específicas del profesor universitario</i>	<i>Nivel alcanzado</i>				<i>Necesidad formativa</i>			
	Ninguno	Bajo	Medio	Alto	Ninguna	Escasa	Moderada	Alta
<i>Preparación de la docencia</i>								
1. Habilidad para elaborar guías docentes								
2. Capacidad de organización y planificación de la docencia presencial teórica								
3. Capacidad de organización y planificación de la docencia presencial práctica								
4. Capacidad para diseñar y planificar las actividades no presenciales del alumno								
5. Habilidad para la comunicación escrita en los documentos de trabajo elaborados para el alumnado								
6. Capacidad de ajuste de la formación del alumnado a las demandas del mercado laboral								
<i>Durante la docencia</i>								
7. Habilidades de comunicación oral								
8. Dominio de la comunicación no verbal (movimientos, gestos, etc.)								
9. Destreza para manejar los aspectos paralingüísticos del discurso (entonación, pausas, acentuación...)								
10. Diversidad metodológica (lección magistral, aprendizaje basado en problemas, sistema de proyectos, estudio de casos, etc.)								
11. Capacidad para ajustarse al tiempo								
12. Capacidad para adaptarse al espacio de la clase								

13. Habilidad para trabajar mediante diversas modalidades organizativas de la enseñanza (gran grupo, pequeño grupo, etc.)								
14. Diversidad en los criterios e instrumentos de evaluación								
15. Destrezas para reforzar al alumnado								
16. Habilidades para establecer relaciones interpersonales satisfactorias								
17. Destrezas para la solución de problemas y resolución de conflictos (habilidades de negociación)								
18. Capacidad para motivar al alumnado								
19. Atención a la diversidad del alumnado								
20. Habilidad para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica								
21. Habilidad para adaptarse a las demandas planteadas en la situación de clase								
22. Orientación y tutoría docente								
23. Capacidad para favorecer un clima adecuado para el aprendizaje								
24. Destrezas para aplicar diferentes dinámicas de grupo								
<i>Posterior a la docencia</i>								
25. Habilidad para adaptar la organización y planificación de la docencia a las demandas planteadas en clase								
26. Habilidad para reflexionar e investigar sobre la práctica docente								
27. Capacidad para establecer propuestas de mejora derivadas del diagnóstico de la docencia								

Gracias por tu colaboración

Anexo II

Evaluación final del programa de mentorización para el profesorado mentor

Profesor:

Departamento:

1. Indique los profesores principiantes que iniciaron el programa de mejora de la docencia dentro del grupo que usted tutoriza:
2. Del listado de profesores principiantes anterior, subraye los profesores que han continuado hasta el final del programa.
3. ¿Cómo ha sido la implicación de los profesores principiantes que usted ha supervisado durante el curso académico?
4. ¿Qué tipo de demandas le han planteado, en general, los profesores principiantes a lo largo de las diferentes reuniones?
5. ¿Qué estrategias y actividades innovadoras ha aportado usted al programa de mentorización?
6. Señale, a su juicio, los puntos fuertes del programa:
7. En función de su experiencia, indique los puntos débiles del programa:
8. Propuestas de mejora que considera interesantes incluir para el próximo curso académico:
9. Emita una calificación numérica, de 1 a 10, del trabajo desarrollado en el proyecto:
10. Aporte cualquier otro tema o sugerencia que desee poner de manifiesto:

Fecha y firma:

Gracias por su colaboración

Anexo III

Evaluación final del programa de mentorización para el profesorado novel

Datos del profesor principiante:

Nombre y apellidos:

Departamento:

- 1.¿Tu integración en la Universidad de Granada se ha visto facilitada por el Programa de Mentorización? Justifica tu respuesta.
- 2.¿Crees que el Programa te ha ayudado a comprender mejor las competencias del profesor universitario en sus diferentes ámbitos?
- 3.¿Te ha ayudado el Programa para conocer mejor la estructura y organización de esta facultad? ¿Por qué?
- 4.¿Ha mejorado tu labor docente gracias a las actividades desarrolladas en el Programa de Mentorización? Justifica tu respuesta.
- 5.¿Te ha capacitado el Programa para tomar iniciativas en tu formación y desarrollo docente? ¿De qué forma?
- 6.Indica los puntos fuertes del Programa de Mentorización:
- 7.Indica los puntos débiles del Programa:
- 8.¿Qué propuestas de mejora nos harías?

9.Haz una valoración global del Programa de Mentorización:

10.¿Qué puntuación le darías a esta experiencia? (de 1 a 10):

Gracias por tu colaboración

Anexo IV

Entrevista inicial

- Datos del profesor mentor

Nombre y apellidos:

Lugar de la entrevista:

Fecha de la entrevista:

Hora de inicio:

Hora de finalización:

- Datos de identificación del profesor novel

Nombre y apellidos del profesor novel:

Departamento:

Teléfono del departamento:

Teléfono móvil:

E-mail:

- Carrera profesional

Forma de acceso a la Universidad como PDI:

Motivos por los que accedió como PDI a la universidad:

- Buen sueldo

- Vocación

- Prestigio social

- Salidas Profesionales

Expectativas profesionales

- Conocimiento sobre la estructura y funcionamiento

De la universidad de la que ahora formas parte, en general:

- Rector

- Vicerrectores

- Secretariados

- Representantes del PDI en la Universidad

- Posibilidad de participación en órganos de representación del profesorado

De este centro universitario:

- Decano

- Vicedecanos y Secretaría

- Representantes del PDI en la facultad

- Posibilidad de participación en órganos de representación del profesorado

De los servicios de esta facultad:

- Biblioteca

- Aula de informática
- Reprografía
- Cafetería
- Secretaría
- Conserjería
- Gabinete de Orientación Universitaria
- CICODE

- Conocimiento sobre el plan de estudios

- Plan de estudios de la titulación o titulaciones donde imparte docencia
- Tipo de asignaturas
- Número de créditos para finalizar la titulación
- Número de créditos por curso
- Programas de las asignaturas
- Horarios de las asignaturas
- Fechas de exámenes
- Normativa de revisión de exámenes
- Convalidaciones, adaptaciones y reconocimiento de créditos de libre configuración
- Becas y otras ayudas al estudio

-El profesorado que imparte las asignaturas

•Detección de necesidades docentes:

Conocimiento de las responsabilidades docentes (labor del PDI, horas de tutorías...)

Planificación de la docencia:

-Distribución de horas presenciales y no presenciales de trabajo del alumno

-Selección de las competencias a trabajar

-Contenidos teóricos

-Contenidos prácticos

-Metodologías docentes (presenciales y no presenciales)

-Actividades (presenciales y no presenciales)

-Materiales

-Fuentes bibliográficas

-Criterios de evaluación

-Instrumentos de evaluación

-Cronograma o temporalización

Desarrollo de la docencia:

-Comunicación verbal

- Comunicación no verbal
- Uso de las TIC
- Gestión del aula (el espacio, el tiempo, imprevistos...)
- Relaciones interpersonales con los alumnos
- Mantenimiento del orden en la clase
- Habilidades de negociación y resolución de conflictos
- Motivar para el aprendizaje a los alumnos
- Facilitar el aprendizaje de los alumnos
- Diálogo y enseñanza recíproca
- Retroalimentación a los alumnos
- Organización del trabajo de los alumnos en diferentes modalidades organizativas (gran grupo, pequeño grupo, trabajo autónomo...)
- Puesto en práctica de diferentes metodologías docentes (lección magistral, estudio de casos, sistema de proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, etc.)
- Uso de diferentes recursos y materiales
- Interés por las necesidades y propuestas planteadas por los alumnos
- Adaptación de lo planificado a las demandas planteadas por el alumnado en clase
- Comunicación del progreso académico a los alumnos y alumnas

- Establecimiento de una diversidad de criterios de evaluación

- Puesta en prácticas diferentes instrumentos de evaluación

Después de la docencia:

- Reflexión sobre la práctica diaria

- Adaptación de las metodologías docentes planificadas previamente

- Evaluación y mejora de las actividades planteadas

- Investigación sobre la propia docencia

- Identificación de puntos débiles y establecimiento de propuestas de mejora de la docencia

Anexo V

Ficha de seguimiento de las reuniones entre el profesorado mentor y el profesorado novel

- Datos del profesor mentor:

Profesor:

Departamento:

Fecha de la reunión:

Lugar de la reunión:

Hora de inicio:

Hora de finalización:

- Datos del profesor novel:

Profesor:

Departamento:

•Tipo de reunión:

Mensual

Quincenal

Semanal

Demandada

•Principales cuestiones tratadas:

•Decisiones adoptadas:

•Fecha de la próxima reunión:

•Observaciones:

Anexo VI

Fase de observación. Autoevaluación del profesor novel

•Datos generales

1.Nombre y apellidos del profesor mentor que observa:

2.Nombre y apellidos del profesor novel observado:

3.Fecha:

4. Hora inicio: Hora fin:

5.Aula:

6.Nombre de la asignatura:

7.Titulación a la que pertenece la asignatura:

8.Carácter de la asignatura (formación básica, obligatoria, optativa):

9. Curso:

Primero Segundo Tercero Cuarto

10. Tipo de asignatura:

Anual Primer semestre Segundo semestre

11. Grupo:

Hay un único grupo Grupo 1 Grupo 2 Grupo _

12. Número de alumnos matriculados en la asignatura:

13. Número de alumnos que asisten ese día a clase:

Seguidamente se presenta una serie de conductas relacionadas con la docencia que usted acaba de impartir. Por favor, indique de 1 a 4 la frecuencia con la que considera que ha realizado dichas conductas en esta clase. Recuerde que:

1 = Nunca
2 = A veces
3 = A menudo
4 = Siempre

Además, señale en la columna dedicada a Comentarios aquellas cuestiones que considere de interés y que servirán para justificar su respuesta.

<i>Conductas docentes</i>	<i>Frecuencia</i>				<i>Comentarios</i>
	1	2	3	4	
1. Resume la clase anterior					
2. Introduce el discurso					
3. Despierta interés en el alumnado por el tema					
4. Anticipa las competencias a adquirir o desarrollar con el tema					
5. Informa sobre los contenidos a desarrollar en el tema					
6. El cuerpo del discurso sigue un orden claro					
7. El cuerpo del discurso es coherente					
8. El lenguaje que utiliza es excesivamente técnico					
9. Utiliza ejemplos para facilitar la comprensión					
10. Emplea de forma eficaz las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)					
11. La metodología o metodologías docentes que emplea facilitan la intervención del alumno					

12. Utiliza diferentes recursos					
13. Refuerza las intervenciones del alumnado					
14. Realiza controles parciales durante la clase para determinar si el alumnado sigue el discurso					
15. Establece conclusiones parciales de los contenidos que va trabajando					
16. Se ajusta al tiempo de la clase, ajustándose a la estructura Introducción-Cuerpo del Discurso-Conclusión					
17. Responde con interés a las cuestiones planteadas					
18. Establece un ambiente adecuado para el aprendizaje					
19. Favorece el trabajo grupal del alumnado					
20. Resuelve de forma positiva cuestiones imprevistas					
21. Potencia relaciones interpersonales positivas entre el profesor y el alumnado					
22. Establece contacto visual con el alumnado					
23. Acompaña el discurso de gesticulaciones faciales, de las manos, posturas, etc.					
24. El volumen de voz es fuerte					
25. El tono de voz es monótono					
26. Habla rápido					
27. Pronuncia correctamente, de modo que el discurso es comprensible					
28. Emplea muletillas					
29. Comete errores en el discurso					

30. Realiza pausas para llamar la atención del alumnado o darles tiempo a pensar					
31. Se desplaza por la clase					
32. Cierra el discurso realizando un resumen o conclusiones finales					
33. Anticipa las cuestiones que se tratarán en la siguiente clase					
Otras. Especificar:					

Valore globalmente (de 1 a 10) su actuación docente en la clase de hoy:

Justifique su respuesta:

Anexo VII

Fase de observación. Hoja de registro para el profesor mentor

•Datos generales

1.Nombre y apellidos del profesor mentor que observa:

2.Nombre y apellidos del profesor novel observado:

3.Fecha:

4. Hora inicio:Hora fin:

5.Aula:

6.Nombre de la asignatura:

7.Titulación a la que pertenece la asignatura:

8.Carácter de la asignatura (formación básica, obligatoria, optativa):

9.Curso:

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
---------	---------	---------	--------

10.Tipo de asignatura:

Anual	Primer semestre	Segundo semestre
-------	-----------------	------------------

11.Grupo:

Hay un único grupo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo _
--------------------	---------	---------	---------

12.Número de alumnos matriculados en la asignatura:

13.Número de alumnos que asisten ese día a clase:

Seguidamente se presenta una serie de conductas relacionadas con la docencia a las que es importante que usted atienda. Por favor, indique de 1 a 4 la frecuencia con la que dichas conductas son realizadas por el profesor principiante al que va a observar en esta clase. Recuerde que:

1 = Nunca

2 = A veces

3 = A menudo

4 = Siempre

Además, señale en la columna dedicada a Comentarios aquellas cuestiones que considere de interés y que servirán para justificar su respuesta.

<i>Conductas docentes</i>	<i>Frecuencia</i>				<i>Comentarios</i>
	1	2	3	4	
1. Resume la clase anterior					
2. Introduce el discurso					
3. Despierta interés en el alumnado por el tema					
4. Anticipa las competencias a adquirir o desarrollar con el tema					
5. Informa sobre los contenidos a desarrollar en el tema					
6. El cuerpo del discurso sigue un orden claro					
7. El cuerpo del discurso es coherente					
8. El lenguaje que utiliza es excesiva-mente técnico					
9. Utiliza ejemplos para facilitar la comprensión					
10. Emplea de forma eficaz las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)					
11. La metodología o metodologías docentes que emplea facilitan la intervención del alumno					

12. Utiliza diferentes recursos					
13. Refuerza las intervenciones del alumnado					
14. Realiza controles parciales durante la clase para determinar si el alumnado sigue el discurso					
15. Establece conclusiones parciales de los contenidos que va trabajando					
16. Se ajusta al tiempo de la clase, ajustándose a la estructura Introducción-Cuerpo del Discurso-Conclusión					
17. Responde con interés a las cuestiones planteadas					
18. Establece un ambiente adecuado para el aprendizaje					
19. Favorece el trabajo grupal del alumnado					
20. Resuelve de forma positiva cuestiones imprevistas					
21. Potencia relaciones interpersonales positivas entre el profesor y el alumnado					
22. Establece contacto visual con el alumnado					
23. Acompaña el discurso de gesticulaciones faciales, de las manos, posturas, etc.					
24. El volumen de voz es fuerte					
25. El tono de voz es monótono					
26. Habla rápido					
27. Pronuncia correctamente, de modo que el discurso es comprensible					
28. Emplea muletillas					
29. Comete errores en el discurso					
30. Realiza pausas para llamar la atención del alumnado o darles tiempo a pensar					

31. Se desplaza por la clase					
32. Cierra el discurso realizando un resumen o conclusiones finales					
33. Anticipa las cuestiones que se tratarán en la siguiente clase					
Otras. Especificar:					

Valore globalmente (de 1 a 10) la actuación docente del profesor/a principiante que ha observado en clase:

Justifique su respuesta:

Anexo VIII

Fase de observación. Hoja de registro para el alumnado

•Datos generales

1.Nombre y apellidos del profesor observado:

2.Fecha:

3. Hora inicio: Hora fin:

4.Aula:

5.Nombre de la asignatura:

6.Titulación a la que pertenece la asignatura:

7.Carácter de la asignatura (formación básica, obligatoria, optativa):

8Curso:

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
---------	---------	---------	--------

9. Tipo de asignatura:

Anual	Primer semestre	Segundo semestre
-------	-----------------	------------------

10. Grupo:

Hay un único grupo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo _
--------------------	---------	---------	---------

11. ¿Eres repetidor en esta asignatura?

Sí	No
----	----

12. ¿Asistes habitualmente a las clases de esta asignatura?

Sí	No
----	----

En caso negativo, indica los motivos:

Seguidamente se presenta una serie de conductas a las que queremos que atiendas bien. Por favor, indica de 1 a 4 la frecuencia con la que dichas conductas son realizadas hoy en clase por el profesor de esta asignatura. Recuerda que:

1 = Nunca
 2 = A veces
 3 = A menudo
 4 = Siempre

Además, escribe en la columna dedicada a Comentarios la justificación de tu respuesta a cada cuestión planteada.

<i>Conductas docentes</i>	<i>Frecuencia</i>				<i>Comentarios</i>
	1	2	3	4	
1. Resume la clase anterior					
2. Introduce el discurso					
3. Despierta interés en el alumnado por el tema					
4. Anticipa las competencias a adquirir o desarrollar con el tema					
5. Informa sobre los contenidos a desarrollar en el tema					
6. El cuerpo del discurso sigue un orden claro					
7. El cuerpo del discurso es coherente					
8. El lenguaje que utiliza es excesivamente técnico					
9. Utiliza ejemplos para facilitar la comprensión					
10. Emplea de forma eficaz las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)					
11. La metodología o metodologías docentes que emplea facilitan la intervención del alumno					
12. Utiliza diferentes recursos					

13. Refuerza las intervenciones del alumnado					
14. Realiza controles parciales durante la clase para determinar si el alumnado sigue el discurso					
15. Establece conclusiones parciales de los contenidos que va trabajando					
16. Se ajusta al tiempo de la clase, teniendo tiempo para realizar una pequeña introducción, desarrollar las ideas básicas y finalizar con una serie de conclusiones					
17. Responde con interés a las cuestiones planteadas					
18. Establece un ambiente adecuado para el aprendizaje					
19. Favorece el trabajo grupal del alumnado					
20. Resuelve de forma positiva cuestiones imprevistas					
21. Potencia relaciones interpersonales positivas entre el profesor y el alumnado					
22. Establece contacto visual con el alumnado					
23. Acompaña el discurso de gesticulaciones faciales, de las manos, posturas, etc.					
24. El volumen de voz es fuerte					
25. El tono de voz es monótono					
26. Habla rápido					
27. Pronuncia correctamente, de modo que el discurso es comprensible					
28. Emplea muletillas					
29. Comete errores en el discurso					
30. Realiza pausas para llamar la atención del alumnado o darles tiempo a pensar					

31. Se desplaza por la clase					
32. Cierra el discurso realizando un resumen o conclusiones finales					
33. Anticipa las cuestiones que se tratarán en la siguiente clase					
Otras. Especificar:					

Valora globalmente, de 1 a 10, la actuación docente del profesor:

Justifica tu valoración:

Gracias por tu colaboración

Bibliografía

Con el propósito de poner en práctica unos principios ecológicos, económicos y prácticos, el listado completo y actualizado de las fuentes bibliográficas empleadas por los autores de este libro se encuentra disponible en la página web de la editorial: www.sintesis.com.

Las personas interesadas se lo pueden descargar y utilizar como más les convenga: conservar, imprimir, utilizar en sus trabajos, etc.

Aguerrondo, 1. (2005): La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <http://www.campusoei.org/calidad/aguerrondo.htm>.

Ainscow, M., y Howes, A. (2008): "Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades". En M.Ainscow y M.West (2008), *Mejorar las escuelas urbanas* (pp. 61-72). Madrid: Narcea.

Arce, M.E.; Vázquez, M. J., y Souto, A. (2012): ¿Cómo mejorar la eficacia de las clases magistrales?, la atención selectiva y el feedback inmediato. En L. del Río e 1. Teva (Comps.), *IX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)* (pp. 922-927). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

Arnáiz, P. (2011): "Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar". *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.

Bahamón, M .J.; Viancha, M.A.; Alarcón, L., y Bohórquer, C. 1. (2012): "Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años". *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144.

- Barkley, E.F.; Cross, K. P., y Major, C. H. (2007): Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid: Morata.
- Beltrán-Llera, J. A. (2003): El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. Santander: UIMP.
- Benarroch, A., y López, C. (2009): "El espacio europeo de educación superior". En L. Herrera (Coord.), Proyectos de Innovación en Tutorías en la titulación de Maestro. Más allá de la tutoría universitaria convencional (pp. 9-35). Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial COMARES.
- Benedito, V., y Jarauta, B. (Coords.) (2006): La formación del profesorado universitario ante los retos del futuro. Barcelona: FODIP.
- Bermúdez, M.P.; Castro, A.; Sierra, J. C., y Buela-Casal, G. (2009): "Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EFES". Revista de Psicodidáctica, 14(2), 193-210. doi: 10.1387/RevPsicodidact.724.
- Biggs, J. (2005): Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.
- Blanco, A. (Coord.) (2010): Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Madrid: Narcea.
- Bollag, B. (2009): Grandes cambios sacuden la educación superior. París, Francia: Unesco.
- Bosch, M. J. (2009): La danza de las emociones, vives como sientes. Madrid: EDAF.
- Brauer, M. (2013): Enseñar en la universidad. Madrid: Pirámide.
- Buela-Casal, G.; Bermúdez, M.P.; Sierra, J.C.; Quevedo-Blasco, R.; Guillén-Riquelme, A., y Castro, A. (2012): "Ranking de 2011 en producción y

- productividad en investigación de las universidades públicas españolas". *Psicothema*, 24(4), 505-515.
- Buitrago, R. E., y Herrera, L. (2013): "Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social". *Praxis y Saber*, 4(8), 87-108.
- Caballero, K. (2013): "Nivel de satisfacción del profesorado universitario hacia los sistemas de evaluación". *Revista de Educación*, 360, 483-508.
- Camacho-Miñano, M. M. (2012): "El uso de mandos interactivos: una innovación docente para aumentar la motivación y mejorar el aprendizaje del alumnado universitario". *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(1), 412-436. Recuperado de trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8818/9022
- Cano, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cantón, L; Valle, R. E., y Arias, A. R. (2008): "Calidad de la docencia universitaria: procesos clave". *Educatio Siglo XXI*, 26, 121-160.
- Carr, A. (2007): *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- CERMI (2013): *Universidad y Discapacidad*. Recuperado de <http://www.cermi.es/esES/Noticias/Paginas/Inicio.aspx?TSMEIdNot=4084>
- Clouder, C.; Dahlin, B.; Diekstra, R.; Fernández-Berrocal, P.; Heys, B.; Lantieri, L., y Paschen, H. (2008): *Educación Emocional y Social, Análisis Internacional*. Madrid: Informe Fundación Marcelino Botín.
- Cuadrado, L, y Fernández, 1. (2008): "Nuevas competencias del profesor en el EEES: Una experiencia de innovación docente". *Teoría de la Educación:*

- Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 9(1), 197-211.
- Dalaj-Lama (2003): "¿Qué son las emociones destructivas? La anatomía de las aflicciones mentales". En D.Goleman (Ed.), Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas (pp. 55-70). Barcelona: Editorial Kairós.
- Dalaj-Lama y Ekman, P. (2009): Sabiduría Emocional. Barcelona: Kairós.
- De Miguel, M. (Coord.) (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.
- Del Barrio, J. A., y Borragán, A. (2011): "Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza". Bordón, 63(2), 15-25.
- Escudero, T.; Pino, J. L., y Rodríguez, C. (2010): "Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión metaevaluativa". Revista de Educación, 351, 513-537.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004): "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Fernández, J. (2008): Valoración de la calidad docente: El profesorado. Un modelo de evaluación circular. Madrid: Editorial Complutense.
- Fernández, M.R.; Palomero, J. E., y Teruel, M. P. (2009): "El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12(1), 33-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332003>.
- Fernández, N. (2004): "Hacia la convergencia de los sistemas de educación

- superior en América Latina". Revista Iberoamericana de Educación, 34, 39-71. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie35aO2.pdf>.
- García-Berro, E.; Roca, S.; Amblás, G.; Murcia, F.; Sallarés, J., y Bugada, G. (2010): "La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES". Aula Abierta, 38(2), 29-40.
- González, J.; Wagenaar, R., y Beneitone, P. (2004): "Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades". Revista Iberoamericana de Educación, 35, 151-164. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie35a08.pdf>.
- Goñi, J. M. (2005): El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Barcelona: Octaedro/ICE Universidad de Barcelona.
- Hernández, F.; Martínez, P.; Da Fonseca, P., y Rubio, M. (2005): Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior. Madrid: La Muralla.
- Herrera, L. (2010): "Evaluación de la docencia universitaria. Estudio predictivo de la satisfacción del alumnado con el aprendizaje en la Educación Superior". En M.C. Gómez y S.Grau (Coords.), Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 587-604): Alicante: Marfil.
- Herrera, L. (Coord.) (2011): Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial COMARES.
- Herrera, L.; Fernández, A.M.; Caballero, K., y Trujillo, J. M. (2011): "Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario". Profesorado. Revista de currículum y formación del

profesorado, 15(3), 213-241. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230014>.

Hervás, G.; Sánchez, A., y Vázquez, C. (2008) "Intervenciones psicológicas para la promoción del bienestar". En C.Vázquez y G.Hervás (Eds.), *Psicología Positiva aplicada* (pp. 41-71): Bilbao: Desclée de Brower.

Huberman, M.; Thompson, C. L., y Weiland, S. (2000): "Perspectivas de la carrera del profesor". En B.J.Biddle, T.L.Good e L F.Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores, L La profesión de enseñar* (pp. 19-98): Barcelona: Paidós.

Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2010): "Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad". *Revista de Educación*, 351, 385-407.

Imbemón, F. (2012): "La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario". En J. B. Martínez (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103): Barcelona: Graó.

Lago, C.; Arce, M.E.; Casáis, L.; Fariña, F.; Fernández, M.A.; García, J.L.; Vázquez, M. J., y Viaño, J. (2012): Utilización de un sistema tecnológico de feedback interactivo en la docencia universitaria para mejorar el rendimiento académico del alumnado y la calidad docente del profesorado: el programa TURNING-POINT. En L. del Río y 1. Teva (Comps.), *IX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)* (pp. 406-411): Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

Lemaitre, M. (2004): "Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional". *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 73-87. Recuperado de

<http://www.rieoei.org/rie35a03.pdf>.

López, F. (2005): Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: Narcea.

López, N. (2007): "Acerca de la problemática de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3(2), 9-28.

Lledó, A. (2013): Luces y sombras en la educación especial. Hacia una Educación Inclusiva. Madrid: Editorial CCS.

Malbemat, L. R. (2008): "Cambios institucionales para una nueva enseñanza en la educación superior". Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado, 12(2), 1-18. Recuperado de <http://www.ugr.es/-recfpro/revl22COL2.pdf>

Marcelo, C. (2008): El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.

Mas, O. (2011): "El profesor universitario: sus competencias y formación". Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15(3), 1-17. Recuperado de <http://www.ugr.es/-recfpro/revl53COL1.pdf>.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (2009): "¿Qué es inteligencia emocional?" En J.M.Mestre y P.Fernández-Berrocal (Coords.), Manual de inteligencia emocional (pp. 25-45): Madrid: Pirámide.

Mayor, C. (2009): `Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas?'. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(1), 61-77.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013): Estrategia Universidad 2015. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/eu20l0/la-eu20l5.html>.

- Monereo, C., y Pozo, J. 1. (2006): La universidad ante la nueva cultura académica. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis-ICE UAB.
- Oliveros, L. (2006): "Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior". Revista Complutense de Educación, 17(1), 101-118.
- Orellana, O., y Orellana, G. (2005): "Encuadre de un modelo alternativo para el estudio de la calidad universitaria. Una propuesta para psicología". Revista de Investigación en Psicología, 8(2), 67-85.
- Palomera, R.; Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008): "La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias". Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 15(6), 437-454. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_276.pdf.
- Perandones, T.M.; Herrera, L., y Lledó, A. (2013): "Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España". European Journal of Investigation in Health, Psychology and Educacion, 3(3), 287-298.
- Pozo, J. L, y Pérez, M. P. (Coords.) (2009): Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Madrid: Morata.
- Rama, C. (2006): "El complejo futuro de la evaluación universitaria". Educación XXI, 9(1), 135-148.
- Real Patronato sobre Discapacidad (2007): Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad. Madrid: Autor.
- Sierra, J.C.; Bucla-Casal, G.; Bermúdez, M. P., y Santos-Iglesias, P. (2009): "Opinión de profesores Titulares y Catedráticos de Universidad acerca de

- criterios y estándares para la acreditación del profesorado universitario". *Revista Española de Documentación Científica*, 32(3), 89-100.
- Tardif, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejedor, F. J., y García-Valcárcel, A. (2007): "Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): Propuestas de mejora en el marco del EEES". *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Unesco (2009): *Conferencia Mundial de Educación Superior. Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París, Francia: Unesco.
- Unesco (2012): *Los Jóvenes y las competencias. Trabajar en educación con la educación*. París, Francia: Unesco.
- Valverde, J.; Fernández, M. R., y Revuelta, F. 1. (2013): "El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador". *Educación XXI*, 16(1), 255-280. doi: 10.5944/educxxl.16.1.726.
- Villar-Angulo, L. M. (Coord.) (2004): *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Yániz, C., y Villardón, L. (2006): *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Zabala, A., y Aman, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2003): *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2004): La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A., y Zabalza, M.' A. (2010): Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias. Madrid: Narcea.

Índice

Relación de autores	13
Prólogo	17
1. Descripción del contexto universitario actual y sus cambios	23
1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior	28
1.2. Conclusiones de la II Conferencia Mundial de Educación Superior (Unesco, 2009)	29
1.3. Conclusiones	43
2. Las competencias del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EFES)	46
2.1. Las funciones del profesorado universitario en el contexto español	48
2.2. Perfil profesional del docente universitario	53
2.3. El conflicto entre la docencia y la investigación	57
2.4. Concepto de competencia profesional	59
2.5. Clasificación de las competencias profesionales: genéricas y específicas	60
2.6. Las competencias docentes del profesorado universitario	61
2.7. Las competencias investigadoras del profesorado universitario	65
2.8. Conclusiones	66
Apéndice	69
3. Evaluación y formación: dos elementos clave en el desarrollo profesional del profesorado universi	72
3.1. Aproximación al concepto de desarrollo profesional del	

profesorado universitario	
3.2. Modelos sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario como docente	77
3.2.2. Kalivoda, Rogers y Simpson: la vitalidad del profesorado universitario	79
3.2.3. Nyquist y Sprague: dimensiones del desarrollo profesional del profesorado universitario	80
3.2.4. Robertson: perspectivas que definen el desarrollo profesional del profesorado universitario	82
3.2.5. Åkerlind: el desarrollo profesional del profesorado universitario como combinación entre conc	83
3.2.6. Dall'Alba y Sandberg: modelo de desarrollo centrado en la comprensión "de" y en la practica	84
3.2.7. Post: las siete etapas del aprendizaje para enseñar en Educación Superior	86
3.3. Un perfil profesional ligado a los procesos de evaluación	91
3.3.2. Evaluación para la incentivación	93
3.4. Formación del profesorado universitario	95
3.4.1. Fase preformativa y formación inicial	96
3.4.2. Fase de inducción	98
3.4.3. Formación permanente	101
3.5. Conclusiones	106
4. Evaluación de programas formativos de Educación Superior: una herramienta necesaria en el análisis	107
4.1. Aspectos generales del concepto de evaluación	109
4.1.1. Calidad y evaluación, un binomio necesario en la Educación Superior	116

Educación Superior	
4.2. Evaluación de programas de Educación Superior	117
4.3. Las agencias de evaluación de programas e instituciones de Educación Superior	125
4.4. El contexto latinoamericano de la evaluación de programas e instituciones de Educación Superior	129
4.5. Conclusiones	137
5. La mentorización entre el profesorado universitario (experto y principiante) como proceso para el	139
5.1. Descripción de un programa de mentorización entre el profesorado universitario (experto y princ	143
5.1.2. Objetivos del programa de mentorización y actividades desarrolladas	150
5.2. Conclusiones	161
6. Utilización de sistemas de feedback interactivo en la docencia universitaria	168
6.1. Procedimiento de instrucción entre pares	171
6.2. Materiales y recursos en la instrucción entre pares	177
6.3. Aplicación de la instrucción entre pares	180
6.4. Recomendaciones para la aplicación	183
6.5. Resultados de la aplicación del método de instrucción entre pares mediante clickers	185
6.6. Conclusiones	186