



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Díaz Martín, William
Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y
promoción profesional
Estudios Pedagógicos, vol. XLII, núm. 1, 2016, pp. 65-85
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173547563005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

INVESTIGACIONES

Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional

University teachers' training, teachers' practice assessment, resources and professional development

Formação do professorado universitário, avaliação da actividade docente, recursos e promoção profissional

William Díaz Martín

UNED, Facultad de Educación. , 0034677705995, wdiaz4@alumno.uned.es

RESUMEN

El objetivo de esta investigación ha sido verificar cuantitativamente manifestaciones hechas por docentes universitarios madrileños, en una primera fase de un estudio de carácter cualitativo, sobre formación del profesorado, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional, durante 2014. Se utilizó una encuesta online que se envió aleatoriamente al profesorado. Con una muestra de 724 encuestados y instrumento cuya fiabilidad arrojó un Alfa de Cronbach de .773, los resultados indican una experiencia docente acumulada muy alta pero también inaccesibilidad de talento joven al sistema. Se consideran poco o medianamente adecuados distribución del alumnado por aula, gestión de recursos, utilidad de los mecanismos actuales de evaluación docente y formación del profesorado, esta última con un estudio pormenorizado. Obtienen puntuación media-alta grado de dominio en competencias clave como idiomas y TICs, también ítems que reclaman reconocimiento institucional a la labor docente y equilibrio entre docencia e investigación.

Palabras clave: Formación, evaluación, promoción profesional, recursos.

ABSTRACT

The purpose of this survey has been to quantify qualitative statements made by university lecturers in Madrid during 2014. An online questionnaire was prepared and sent to a randomly selected sample of lecturers from which 724 answered. Responses were checked for reliability and a Cronbach coefficient of 0.773 was identified. Results show a high level of teaching experience among lecturers; as well as a perception of difficultness for young people to become lecturers. In addition, it is perceived that there are too many students per classroom; lecturer training was viewed as poor; and the usefulness of current techniques to evaluate lecturer ability and training was rated low to intermediate. Medium to high scores were given to important teaching competencies, such as computers technologies and foreign languages. Finally, a medium to high score was given to the need for an equal balance between teaching and research.

Keywords: training, evaluation, professional development, resources.

RESUMO

O objetivo desta investigação é verificar quantitativamente as manifestações feitas pelos docentes universitários madrilenos, em uma primeira fase de um estudo de caráter qualitativo, sobre formação do professorado, avaliação da atividade docente, recursos e promoção profissional durante o ano 2014. Foi enviada, aleatoriamente ao professorado, uma pesquisa online. Com uma mostra de 724 participantes, a confiabilidade resultou em um

Alfa de Cronbach de .773. Resultados indicam uma experiência docente acumulada muito alta, mas também inviabilidade de talento jovem ao sistema. Considera-se pouco ou relativamente adequados a distribuição de alunos por aula, a gestão de recursos, a utilidade dos instrumentos atuais de avaliação docente e formação do professorado, sendo esta última com um estudo pormenorizado. Obtiveram uma pontuação médio-alta no grau de domínio de competências-chave como idiomas e TIC, também itens que reclamam reconhecimento institucional ao trabalho docente e equilíbrio entre docência e investigação.

Palavras chave: formação, avaliação, promoção profissional, recursos.

1. INTRODUCCIÓN

Al docente universitario actual se le exige un reciclaje continuo de sus conocimientos científicos, la capacidad de generar y publicar sus propios hallazgos, así como la capacidad de adaptarse al medio tecnológico y social, y ser además un docente portador de un amplio abanico de herramientas pedagógicas que le permitan transmitir todo ese conocimiento al alumnado, teniendo en cuenta el rol del estudiante activo en su propio aprendizaje.

La tarea no es sencilla. El creciente número de publicaciones científicas posibilita un incremento considerable en la expansión del conocimiento. Hay que dedicar a su lectura horas y recursos, pero sobre todo hay que saber dónde buscar la información útil y cómo gestionarla. Al mismo tiempo, el profesorado debe de tener una formación adecuada en investigación y sus diferentes metodologías, capacidad de trabajo en equipo y capacidad de reciclaje ante técnicas novedosas que van surgiendo con el desarrollo tecnológico. Las herramientas comunicativas son básicas, tanto para publicar como para ejercer la docencia; y dominar idiomas, un aspecto clave para defenderse con garantías en los diversos escenarios. Para los no nativos tecnológicos, la inmersión en ella no tiene vuelta atrás. El dominio del lenguaje digital es pieza clave en un entorno en el que se investiga e innova. Por si fuera poco, el nuevo marco europeo plantea un cambio de rol del profesorado y del alumnado. Y para ello hay que saber bien qué tipo de docente se tiene que ser, se necesita de formación especializada en docencia y se necesita conocer muy bien el sistema educativo en el que está inmerso.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL PERFIL DEL PROFESOR BOLONIA

“Bolonia se ha convertido en una fuente no identificada de demandas y cambios de los que no se sienten ni dueños ni cómplices. Según quien se exprese Bolonia puede formar parte del problema o puede formar parte de la solución” (Zabalza, 2011). Siendo éste uno de los muchos temas en debate, incluso sujeto a investigación académica, no hay duda de que aún hoy en día el tema de Bolonia genera diversidad de opiniones al respecto. Una parte del sector docente cuestiona continuamente su utilidad, manifestando, por diversas razones, una posición contraria a su implantación. No obstante, en varios trabajos se expone abiertamente la “existencia de cierto grado de ignorancia por parte de los docentes acerca de los cambios en la educación superior europea” (De Juanas y Beltrán, 2014).

Es cierto también que los encargados de la labor de informar y formar sobre Bolonia tienen que saber bien lo que hacen. La crítica viene dada, en algunos casos, por la exigencia

de que los formadores deban ser docentes con alta experiencia en el aula (Mamaqi y Miguel, 2011). No se concibe además, en muchos casos, que quienes den indicaciones teóricas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje sean ajenos a las especialidades desde las que provienen los docentes, con necesidades formativas en este ámbito.

La investigación e innovación en educación, particularmente en el ámbito universitario, tiene mucho que decir al respecto. La elección de estrategias puede ser bastante amplia. Por ejemplo, a los estudios previos sobre carencias y necesidades del profesorado, que permitan establecer un marco de diseño formativo efectivo, se le pueden sumar programas de evaluación formativas y sumativas. Se puede, además, añadir instrumentos que midan la efectividad de transferencia de la formación en docencia al aula (Feixas et al. 2013), pueden contribuir a determinar qué modelos formativos son más efectivos, según las necesidades internas de cada universidad y particulares de cada profesor. En este sentido, contar con la participación del profesorado y de sus propios alumnos a la hora de autoevaluarse, para posteriormente determinar qué necesidades puede tener (Bol-Arreba et al. 2013), está siendo no sólo un punto de partida, también un medidor constante.

Docencia vs Investigación sigue siendo un debate intenso, como reflejan estudios empíricos recientes. La influencia que la investigación tiene sobre la docencia es de especial interés (García-Berro et al. 2013). Que la investigación aporta calidad a la docencia en el ámbito universitario es un argumento difícil de someter. Universidades e investigación van tan estrechamente unidos que es difícil separar un concepto del otro y que mantengan una definición coherente. A esto se suma, además, el que estos últimos años la evaluación investigadora de cada profesor ya es una herramienta asentada de medición. ¿Pero cómo incluimos en este proceso a la evaluación docente?

Queda mucho por hacer pues, en España, “para evaluar la calidad docente, la ANECA recurre esencialmente a los años de experiencia, aunque también se menciona la evaluación positiva de tramos docentes, evaluaciones positivas de la calidad docente (encuestas), publicaciones docentes, proyectos de innovación, cursos y congresos específicos de formación, etc.” (Galán et al., 2014). En este sentido, es interesante observar la relación existente entre la autoeficacia, los enfoques de enseñanza de los profesores y la articulación docencia-investigación (Tesoiro et al., 2014).

2.1.1. Comunicación

El cambio de paradigma educativo en el que estamos inmersos supone igualmente, como ya sabemos, un cambio en el rol del profesorado universitario. Y esto, también en el ámbito de la comunicación, dado que aquí la capacidad de desarrollo en competencia comunicativa por parte del alumnado está sujeta a evaluación por parte de los docentes. De ahí que se afirme que “la enseñanza y evaluación de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje tiene su espacio natural de desarrollo en el ámbito universitario” (Ezelza, 2012). De hecho, en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias comunicativas y el dominio del discurso especializado han cobrado una relevancia notable en los currículos universitarios.

El motivo de la inclusión de esta competencia comunicativa, por parte de la mayoría de los autores especializados, se debe a la necesidad del propio ámbito académico de respaldar el rol del estudiantado, pero también de su aplicación práctica posterior en el terreno

laboral, importancia a la que tanto los ideadores del plan Bolonia como las publicaciones recientes sobre su implantación le otorgan.

2.1.2. Metodología

“El gran desafío de la convergencia europea en educación superior está en conseguir estructuras más flexibles y un nuevo enfoque en el aprendizaje” (Olmedo, 2013). Este nuevo modelo de universidad se centra en una concepción constructivista del aprendizaje, en el que el estudiante es el eje central en la creación de significado, mientras que el docente se sitúa como mediador entre el conocimiento y el alumnado, aunque esto no supone desterrar métodos útiles ya asentados.

Un paso previo a la elección de las distintas metodologías a seleccionar por parte de un docente universitario es la elección de modelos didácticos, la traslación al contexto universitario de estos modelos y su utilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (Mayorga y Madrid, 2010). Se coincide en el planteamiento teórico desde el cual se considera al modelo didáctico como “una reflexión anticipadora y emergida de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los docentes han de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que están dispuestos a asumir” (Medina y Salvador, 2009).

Entrando de lleno en la cuestión, los componentes básicos de la metodología son (Zabalza, 2011, 2004):

1. La organización de los espacios y los tiempos.
2. El modo de suministro de la información.
3. La orientación y gestión de las actividades de aprendizaje.
4. Las relaciones interpersonales.

Para hacernos una idea de la versatilidad de las propuestas prácticas que podemos encontrar en este sentido, se taxonomiza sobre metodología aplicable al aula universitaria (De Miguel, 2005:83). Destacan las siguientes, al ser reconocidas como buenas prácticas a utilizar (Cid *et al.*, 2012):

1. El método expositivo o lección.
2. El estudio de casos.
3. El aprendizaje basado en problemas.
4. La resolución de problemas.
5. El aprendizaje cooperativo.
6. El aprendizaje orientado a proyectos.
7. Los contratos de aprendizaje.

2.1.3. Integración de medios

Siendo ésta una competencia clave, no es de extrañar que además, dado el rápido avance en la integración de las TIC en el entorno educacional, resulte crítico el dominio por parte de cualquier profesor universitario de entornos digitales, gestión de la vida universitaria en red, redes sociales, ofimática, diferentes sistemas operativos, software

científico, etc. Pero no sólo eso. Además, hay que integrarlas en el proceso educativo y utilizarlas en beneficio propio y del alumnado. La formación del profesorado universitario en TIC y su integración en la práctica docente diaria sigue siendo objeto de estudio. En este sentido, es interesante la reflexión en conjunto de textos de referencia, pues denota una clara adaptación de gran parte del proceso educativo, en el ámbito universitario, al canal digital en todas sus variantes y posibilidades, que son bastante numerosas.

A nivel institucional, la prioridad que se dé al empuje en la introducción de las TIC influye decisivamente en su integración, dado que en primera instancia quien invierte, aporta, mantiene y actualiza las plataformas digitales. Por ende es éste quien impulsa también su uso, así como también la formación ofrecida para su manejo. De esta manera, “hay dos puntos clave en este sentido, que son las medidas de apoyo en los planes de integración TIC y el reconocimiento institucional a la promoción de uso de las plataformas” (Tirado y Aguaded, 2012).

2.1.4. Evaluación

“La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación supone abrir el abanico de posibilidades de cara a la puesta en práctica del aprendizaje activo. De ahí que se incluyan modalidades participativas de evaluación, como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación” (Ibarra y Rodríguez, 2014). Se trata de técnicas de evaluación que van muy en la línea de las indicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, dando al alumnado parte de la responsabilidad de medir su propio proceso de aprendizaje. Es más, el uso de estas técnicas aporta información sobre la actividad docente, dando pistas para su mejora, y también para la mejora de los diseños curriculares y del sistema educativo.

Por otro lado, disponer de herramientas de autoevaluación de la actividad docente contribuye de manera efectiva a contrastar los resultados de la evaluación del alumnado (Lourido, 2005); así también el instrumento ActEval, para la puesta en marcha de autoinformes (Quesada *et al.*, 2011). El factor subjetivo hace que por sí sólo estas herramientas quizá puedan ser insuficientes. No obstante, en conjunto con otras, éstas aportan sin duda información útil al docente con la que reflexionar sobre su actividad y discrecionar a la hora de modificar estrategias educativas. Por otro lado, el cuestionario CEMEDEPU (Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios) puede servir también como herramienta de diagnóstico de la actividad docente, dado que “este instrumento puede ser utilizado con fines de investigación pero también para que el propio profesor analice sus concepciones y su práctica docente y actúe en consecuencia para mejorar” (Gargallo *et al.*, 2011).

El desarrollo e implantación de modelos de evaluación de programas educativos (Pérez, 2006) y de protocolos de evaluación de proyectos de innovación docente universitarios (León y López, 2014) son una muestra de su potencial, al incluirlos en el diseño previo de la actividad evaluadora y en la conformación de procesos educativos. Al contar con procesos de evaluación integrados y bien estructurados en el esqueleto de programas y proyectos, se dispone desde un primer momento de puntos concretos de referencia del proceso en el que hay balizas que guíen adecuadamente la actividad y su evaluación continua. Éstas orientan en base a objetivos muy claros, como son la efectividad, el aumento de la calidad y la innovación.

2.1.5. *Investigación*

Parece importantísimo, por un lado, afianzar competencias investigadoras por parte de profesores universitarios y, por otra, crear lazos y transmitir esos conocimientos a docentes de etapas educativas inferiores, en el caso de que se contraste el interés que varios autores afirman se dan en la investigación en educación. En esa línea van también quienes analizan networks a través de las cuales desarrollar, publicar y utilizar conocimientos extraídos y basados en investigación en educación (Cornelissen *et al.*, 2011).

En cuanto al proceso de cambio en la competencia investigadora, en concreto, “se dan circunstancias nuevas como el fomento de la investigación competitiva, la creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes universidades, estados, etc. (Más, 2011). Además el profesor debe preocuparse por desarrollar en esta competencia su propia función investigadora, para continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto, etc. Para conseguir todos estos objetivos, será necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de autoperfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión, etc.

2.1.6. *Innovación*

“Es cierto que los cambios en educación resultan difíciles y requieren tiempo; las resistencias son múltiples y diversas, además la existencia de currículos cerrados, enciclopédicos y sobrecargados en nada favorecen la innovación” (Miralles *et al.*, 2012). Se alude a la formación del profesorado, al enfoque colectivo de los proyectos de formación e innovación, a la constitución de equipos estables, a la comunicación entre el profesorado, a la cooperación entre las universidades y los centros docentes, a la innovación y al desarrollo profesional del profesorado, y a que la investigación científica esté ligada a la práctica académica, como elementos vertebradores de la innovación docente. Al hilo de lo descrito, “se enfatiza el valor formativo de la colaboración entre profesores, aludiendo a la formación del profesorado como una cuestión permanente” (Montero, 2011).

Ejemplos de innovación docentes en este ámbito pueden ser el trabajo sobre mapas conceptuales interactivos en ámbitos de intervención socio-educativa del educador social/trabajador social (López *et al.*, 2012), sobre guías de trabajo autónomo, utilizando sistemas web de apoyo a la educación (Olmos, 2014), también el uso de redes sociales. Con el análisis de uso de Facebook en la docencia universitaria, “entendida como un acto de comunicación virtual alumno-profesor profesor-alumno, la docencia en soportes on line se ha venido planteando como una opción de proximidad en las relaciones docentes trasladando el aula a los entornos virtuales. Las plataformas docentes juegan un papel fundamental en la planificación y en el desarrollo de estas acciones formativas: se crean aplicaciones a las que se invita a asistir al alumno” (Túñez y Sixto, 2012).

Otro ejemplo claro en este sentido es la experiencia de innovación docente colectiva, centrada en la evaluación formativa y la metodología participativa, orientada al desarrollo de competencias profesionales. En concreto, a través del portafolio digital, como instrumento de evaluación formativa, y los wikis, como recurso metodológico para el aprendizaje colaborativo, se puede mejorar la calidad de participación del alumnado en las actividades individuales y grupales, generando cambios significativos en la forma de

entender la enseñanza por el profesorado y el alumnado. Así, “el trabajo en equipo y la reflexión compartida del grupo de profesorado han hecho más livianas las inseguridades que genera hacer algo diferente e innovador” (Santos *et al.*, 2012).

En cuanto a la innovación en evaluación también podemos destacar trabajos de referencia (Plaza *et al.*, 2012). Por ejemplo, el de un equipo docente de la Universidad de Granada, constituido por cinco profesores experimentados y trece principiantes pertenecientes a las áreas de ciencias experimentales y ciencias de la salud. En dicha experiencia se llevaron a cabo una serie de acciones de formación, reflexión y puesta en práctica de estrategias dirigidas a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como paso previo a la labor con los noveles, se decidió realizar ciclos de mejora entre mentores y, además, se les presentó una magnífica herramienta para analizar su propia práctica docente con otros colegas:

Esta experiencia fue innovadora y muy enriquecedora para todos y, entre otros aspectos positivos, sirvió para cohesionar a los miembros del grupo. Fue la primera vez en nuestra vida profesional (20 años de promedio) que fuimos observados, analizados y dejamos cuestionar nuestra práctica docente “real” por otros colegas. Entre las conclusiones a destacar está la de que se está proporcionando al profesorado principiante asesoramiento que contribuye a reducir la inseguridad en incertidumbres propias del inicio de la carrera docente y fomenta una cultura del desarrollo profesional basada en la reflexión sobre la propia práctica (Plaza *et al.*, 2012).

3. METODOLOGÍA

Las universidades seleccionadas no facilitan información sobre datos de participación en programas de formación docente, tampoco la opinión del profesorado al respecto, ni el impacto que tiene esa formación permanente en la práctica docente diaria. Para tener una idea aproximada, se ha de recurrir a investigaciones publicadas, como las que se citan en el marco teórico que conforma este artículo. Esta investigación está encuadrada en un diseño de corte descriptivo, que trata de abordar la problemática desde el punto de vista del profesorado que ha querido participar y dar su opinión al respecto.

3.1. OBJETIVOS GENERALES

1. Conocer el impacto que la plena implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España ha ejercido en la didáctica y pedagogía aplicada al aula universitaria.
2. Comprobar si existen diferencias pedagógicas significativas, trasladadas al aula, entre el sistema universitario actual y el anterior.
3. Construir instrumentos nuevos partiendo de la colaboración del propio profesorado para extraer información y verificar esa misma información en torno a los objetivos generales y específicos.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conocer profundamente variables que inciden directa e indirectamente el éxito de las indicaciones pedagógicas dadas a nivel teórico en el EEEs, tales como:

1. Planes de formación docente ofertados.
2. Accesibilidad y participación en los planes.

3. Transferencia de la formación docente a la práctica docente cotidiana.
4. Adecuación de los planes de formación a la realidad diaria del aula actual.
5. Recursos económicos y tecnológicos con los que cuenta el profesorado para desarrollar su labor docente.
6. Evaluación de la actividad docente.
7. Promoción profesional del profesorado.

3.3. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA

Se decidió acotar la investigación a siete universidades de la comunidad de Madrid. El criterio de elección de las mismas se da en base al número de profesorado con el que cuentan y la accesibilidad a los datos de los mismos, a través de las páginas web institucionales de cada una de ellas, además de incluir al menos dos universidades privadas al estudio. La revisión de las páginas web nos obligó a desechar aquellas universidades que no publican datos necesarios para elaborar una base de datos de profesorado, con al menos nombre y apellidos, junto con dirección de email, quedando las siguientes por orden alfabético: Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad CEU San Pablo, Universidad de Alcalá, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Pontificia Comillas y Universidad Rey Juan Carlos.

Se siguieron los pasos detallados a continuación:

1. Acceso, vía web de cada universidad, a los listados de profesorado por departamentos. Copiado y pegado de los datos de cada profesor en la base de datos de elaboración propia. Se separaron por universidad y rama de conocimiento, con lo que obtuvimos 28 grupos de profesores.
2. Conteo total de profesorado por rama y asignación de un número a cada docente por orden de aparición. El número total de profesorado de las siete universidades recopilado en la base de datos es de 13.489 profesores.
3. Utilización de la fórmula “=JERARQUIA (A1;\$A\$1:\$A\$10)” utilizando el conteo anterior. De este modo, excell aleatoriza sin repetición.
4. Copiado especial del resultado del muestreo al lado del primer conteo.
5. Ejecución, vía SPSS, de un análisis de rachas para comprobar que el muestreo aleatorio es correcto.
6. Ejecución del muestreo. Hay que tener en cuenta que originalmente el muestreo fue de 3920 docentes, 140 profesores por grupo. No obstante, dado que incluso los datos de algunas universidades sobre su propio profesorado tarda en actualizarse, creemos que la explicación sobre el déficit, de 81 docentes con el que nos encontramos, se puede deber a la mortalidad de la muestra (desindexación de información, reducción de plantilla por la crisis, finalización de contratos, traslado a otras universidades, incluso defunciones). Contamos, por tanto, con un total de 3.839 docentes registrados.
7. Precisado del tamaño de la muestra. Para una población de 13.489 profesores, los cálculos realizados para precisar el tamaño mínimo de la muestra, a un nivel de confianza del 95%, se situó en un mínimo de 374 sujetos de muestra.

3.4. ELABORACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DEL INSTRUMENTO

Para elaborar el instrumento nuevo extrajimos toda la información necesaria de dos procesos de investigación anteriores, en los que utilizamos información de un cuestionario

enviado, de modo aleatorio, a profesores de la misma población, además de entrevistas también aleatorias y personales realizadas a 56 profesores en sus facultades. Estos dos instrumentos cuentan con preguntas semi-abiertas que se trataron con los softwares cualitativos TAMS Analyzer y XMind para la creación de nodos, y con ellos mapas conceptuales. Para minimizar la subjetividad, a la hora de elaborar los ítems de la encuesta y su redacción, seleccionamos aquellos nodos que presentaban mayor frecuencia y los reconvertimos en cuestiones, por un lado, y aquellos que consideramos que podrían ser útiles dado el valor de las respuestas de algunos profesores, por otro, respetando su literalidad.

Elaboramos una primera encuesta estructurada en tres dimensiones (1. Formación e Innovación Docente, 2. Gestión y Recursos, 3. Evaluación de la docencia y la investigación), con trece ítems cada uno. Subimos el documento a una ficha de Google Drive, en la que a cada ítem se le asignaron dos indicadores, uno de claridad y otro de representatividad, además de un apartado de sugerencias de redacción alternativa.

Contactamos vía mail con un grupo de expertos en investigación en educación, principalmente autores de referencia españoles que publican trabajos relacionados con el tema objeto de estudio, muchos de ellos autores citados en este trabajo. Nos interesaba especialmente aquellos expertos que hubiesen elaborado instrumentos propios y que trabajasen en universidades ajena a las que participan en el estudio. Accedieron a validarla cuatro expertos. A partir de la puntuación de los indicadores de validez y de sus comentarios, suprimimos dos ítems por dimensión y modificamos la redacción de otros, acorde a las sugerencias dadas en los apartados de sugerencias de redacción alternativa del ítem y/o de la escala.

Repetimos el mismo proceso en una segunda tanda de validación con otro grupo de expertos. En esta ocasión participaron nueve, con los que hubo además contacto telefónico con el objetivo de recibir más indicaciones e impresiones acerca del posible documento final. Tras las oportunas modificaciones, que incluyeron suprimir también algunos ítems, teniendo muy en cuenta las manifestaciones hechas por los expertos y la cuantificación de los indicadores de validez, rediseñamos el documento final.

Dicho documento está estructurado en tres dimensiones entre los que se reparten 29 ítems más seis variables de identificación. El cuestionario de referencia sobre el que se ha trabajado, principalmente en cuanto a estructura general, particularmente también en cuanto a las variables de identificación, es el presentado por Feixas (Coord. 2013). Se ha utilizado una escala de valoración tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1=Nada; 5=Totalmente), con la que se pretendía contrastar cuantitativamente los resultados del proceso de estudio anterior.

Utilizando el muestreo aleatorio, con los correos electrónicos de los docentes, enviamos un acceso personal a cada uno a la encuesta online. En concreto, el tipo de configuración elegida fue de acceso restringido medio, es decir, el link de acceso directo es exclusivo para cada profesor, pero a la encuesta se puede entrar varias veces para completarla. No es necesario generar un único código de acceso, y sólo se puede acceder a ella mientras el administrador de la encuesta lo permite. Tratamos así de evitar los posibles problemas de fiabilidad, pero también de baja participación que se pueden generar al utilizar este tipo de herramientas. La empresa contratada de encuestas garantiza el anonimato de los participantes y el acceso privado de cada receptor al documento, respetando así mismo la Ley Orgánica de Protección de Datos.

Tras el cierre de acceso a la encuesta (abierta entre el 11 de marzo y el 15 de mayo de 2014) se exportaron los datos al paquete informático SPSS 20.0.

4. RESULTADOS

Se envió el acceso online a 3.839 profesores. La encuesta fue respondida por 724 docentes, la cumplimentaron en su totalidad 696 de los 724 docentes, distribuidos del siguiente modo, tras eliminar del tratamiento de datos a las 28 encuestas no completas:

Tabla 1. Distribución de la muestra en función del sexo, edad, universidad en la que trabaja, rama de conocimiento, categoría profesional y años de experiencia docente

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Rama	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	288	41.4	AyH	99	14,2
Masculino	408	58.6	Ciencias	123	17,7
Total	696	100	SS	107	15,4
Edad	Frecuencia	Porcentaje	CSyJ	210	30,2
20-25	1	.1	IyA	157	22,6
26-30	13	1.9	Total	696	100,0
31-35	50	7.2	Adjunto	27	3.9
36-40	97	13.9	Agregado-Titular	270	38.8
41-45	138	19.8	Asociado	67	9.6
46-50	141	20.3	Ayudante Doctor	47	6.8
51-55	118	17.0	Catedrático	98	14.1
56-50	68	9.8	Colaborador	39	5.6
61-65	45	6.5	Lector-Contratado Doc.	86	12.4
>65	25	3.6	Inv. predoctoral	5	.7
Total	696	100	Inv. postdoctoral	6	.9
Universidad	Frecuencia	Porcentaje	Propio	18	2.6
UAM	128	18,4	Visitante	11	1.6
UCM	161	23,1	Otros	22	3.2
CEU SP	70	10,1	Total	696	100
UAH	142	20,4			
UPM	41	5,9			
UPCOM	65	9,3			
URJC	89	12,8			
Total	696	100,0			

Nota. AyH=Arte y Humanidades, SS=Ciencias de la Salud, CSyJ=Ciencias Sociales y Jurídicas, IyA=Ingenierías y Arquitectura.

Nota. UAM=Universidad Autónoma de Madrid, UCM=Universidad Complutense de Madrid, CEU SP=Universidad San Pablo CEU, UAH=Universidad de Alcalá, UPM=Universidad Politécnica de Madrid, UPCOM=Universidad Pontificia Comillas, URJC=Universidad Rey Juan Carlos.

Como se puede observar en la Tabla 1, el mayor porcentaje de docentes está entre los 41 y los 55 años. La distribución de la muestra por universidades y rama de conocimiento reflejan la aleatorización, precisamente ramificada, dadas las cifras. La categoría profesional que más acumula docentes es la de agregado-titular, seguido de catedrático y lector-contratado doctor. Es resaltable que más de la mitad de los profesores, un 62.5 %, tenga una experiencia de 15 o más años en docencia universitaria.

En cuanto al análisis factorial, la medida de adecuación muestral KMO arrojó una puntuación de .772, y la prueba de esfericidad de Bartlett .000. La matriz de configuración resultante, de tres factores en total, agrupó los ítems de la siguiente manera: el Factor 1 (ítems 11, 12, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29) con un alfa de Cronbach de .802, invirtiendo el ítem 12 y eliminando el ítem 8; el Factor 2 (ítems 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 17, 18 y 20) con un alfa de Cronbach de .749; el Factor 3 (ítems 13, 14 y 15) con un alfa de Cronbach de .734, eliminando de este tercer factor y del cuestionario en general los ítems 3 y 16. El alfa de Cronbach de los 26 ítems que componen el cuestionario final es de .773, valores que, tanto en conjunto como por factor, sugieren un alto grado de fiabilidad del instrumento nuevo.

Tabla 2. Distribución de ítems dentro de los factores junto con la media y la desviación típica de cada uno de ellos

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Media	Desv. Típica
Dimensión 1. Recursos.					
23.¿Los espacios físicos de aula son adecuados para las metodologías docentes que utiliza?	.810			3.27	1.030
25.Los medios tecnológicos con los que cuento en el aula son suficientes.	.773			3.54	.971
24.¿Los medios tecnológicos con los que cuenta en el aula son adecuados?	.769			3.56	.938
22.¿Los espacios físicos de aula son adecuados para el número de alumnos que tiene asignado?	.735			3.41	1.003
11.Dispongo de los elementos necesarios para ejercer una docencia de calidad.	.616			3.31	.935
21.¿El número de alumnos por grupo asignado a usted es adecuado?	.570			2.90	1.153
12.¿Su labor en la universidad le impide asistir a programas de formación docente que le gustaría cursar?	-.335			2.73	1.156
27. ¿Su grado de dominio en TICs es adecuado para las necesidades docentes actuales?	.291			3.81	.857
29. ¿Su grado de dominio en herramientas comunicativas es adecuado para las necesidades docentes actuales?	.289			3.50	.785

28. ¿Su grado de dominio en estrategias de motivación al alumnado es adecuado para las necesidades docentes actuales?	.286			3.35	.831
26. ¿Su grado de dominio en idiomas es adecuado para las necesidades docentes actuales?	.234			3.76	.984
19. ¿Comparte ideas y experiencias docentes con sus compañeros también docentes?	.215			3.85	.839
Dimensión 2. Evaluación Docente.					
7.Soy partidario de incluir la evaluación docente en los quinquenios de promoción profesional.		.728		3.26	1.195
4.¿Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado deberían tener consecuencias para el profesor?		.632		2.85	.931
6.Soy partidario de que mi labor docente sea evaluada por profesorado externo a mi universidad experto en pedagogía y didáctica.		.556		2.57	1.145
18.¿Es necesario que se reconozca institucionalmente la excelencia en la labor docente?		.554		4.06	.845
1. Valore el grado de utilidad de las evaluaciones que realiza el alumnado para mejorar su labor docente.		.452		2.95	.982
17. En su caso concreto, ¿considera que la formación docente es necesaria para el buen desarrollo de la labor docente universitaria?		.431	.299	3.49	1.026
5.Soy partidario de que mi labor docente sea evaluada por profesorado externo a mi universidad afín a mi especialidad.		.390		3.34	1.057
2.¿Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado evalúan todos los aspectos de la docencia?	.221	.359		3.10	.762
10.¿Es usted partidario de equilibrar los méritos en investigación con los méritos en docencia?		.339		3.79	1.087
20.Soy partidario de que las metodologías docentes de niveles inferiores se correspondan, para que el alumnado afronte con garantías el tránsito a la educación superior.		.317		3.68	.997
9.¿Está usted de acuerdo con que se promuevan incentivos meritocráticos en las diferentes labores de un profesor universitario?		.306		3.75	1.047

Dimensión 3. Formación Docente.					
15. Valore hasta qué punto la formación docente que ofrece su universidad está adaptada al alumnado que se encuentra en el aula.			.886	2.76	1.025
14. Valore hasta qué punto la formación docente ofrecida por su universidad responder a sus necesidades en su práctica docente.			.814	2.78	.971
13. ¿La formación docente a la que tiene acceso tiende a ser muy teórica?			.420	2.86	1.079

Del factor 1 destacan los ítems 21 y 12 por ser los de más baja puntuación. Los profesores encuestados consideran entre poco y medianamente adecuada la distribución del alumnado por aula. Los ítems 23 y 22 están estrechamente relacionados con el 21, pues los resultados indican la importancia en la elección de estrategias docentes según el número de alumnos por aula y el espacio con el que se cuenta.

Por otro lado, la puntuación del ítem 12 refleja que, pese a la alta carga de trabajo a la que está sometido el personal docente e investigador, una parte considerable de ellos cree que, en caso de necesitarlo, pueden organizar la agenda para invertir tiempo en formación docente. Se justifica además la puntuación en el ítem 11 pues de media hay margen en la adquisición y mejora de elementos necesarios para aumentar el grado de calidad en la docencia. La voluntad de mejora en el arte de la docencia por parte de los encuestados, es evidente además con la media que resulta en el ítem 19, pues el grupo al que se le ha pedido opinión suele compartir información sobre experiencias docentes con otros profesores compañeros.

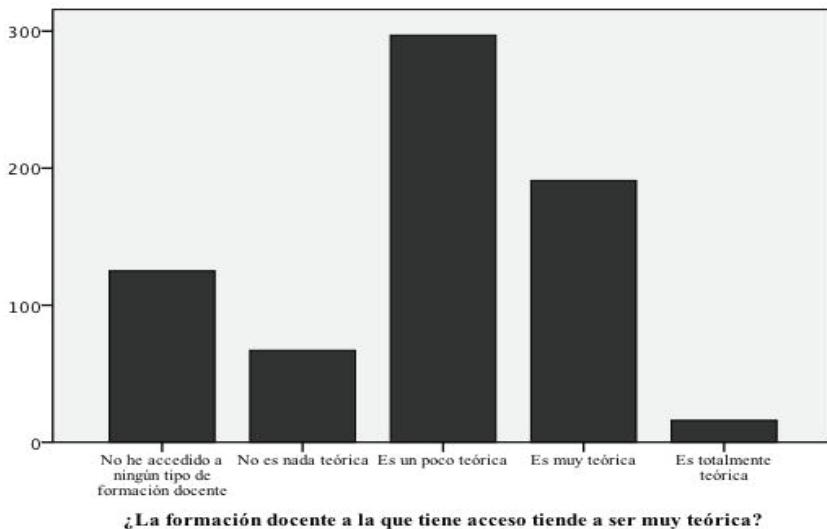
Del grupo de cuatro ítems (26, 27, 28 y 29) que piden información sobre competencias concretas a los encuestados, las medias más altas corresponden al dominio en TICs e idiomas. Aún habiendo margen de mejora en estos dos puntos concretos, las medias más bajas se dan en el dominio de herramientas comunicativas y estrategias de motivación del alumnado.

En el factor 2, los ítems con mayor media son los que reclaman reconocimiento institucional a la labor docente y promoción de incentivos meritocráticos, junto con equilibrar méritos en docencia con méritos en investigación. Les siguen la necesidad de la formación docente para el desarrollo de la labor la correspondencia metodológica entre distintos niveles educativos.

Por otro lado, destaca la diferencia de puntuación entre los ítems 5 y 6. Ante la propuesta de ser evaluado a nivel docente de manera externa, por profesorado también universitario, quienes han participado parecen sentirse más cómodos si esta evaluación la realizan profesores afines que profesores que se dedican a la pedagogía y la didáctica. En cuanto a los ítems dedicados a la evaluación de la docencia, que realiza el alumnado, es visible la baja media del ítem 1, el ítem 2 y, como consecuencia de ello, el ítem 4. Para ellos puede haber, por tanto, un margen de mejora considerable en el diseño y la aplicabilidad de los sistemas de evaluación docente, que además incluyan opciones no tan unidireccionales como la generalizada.

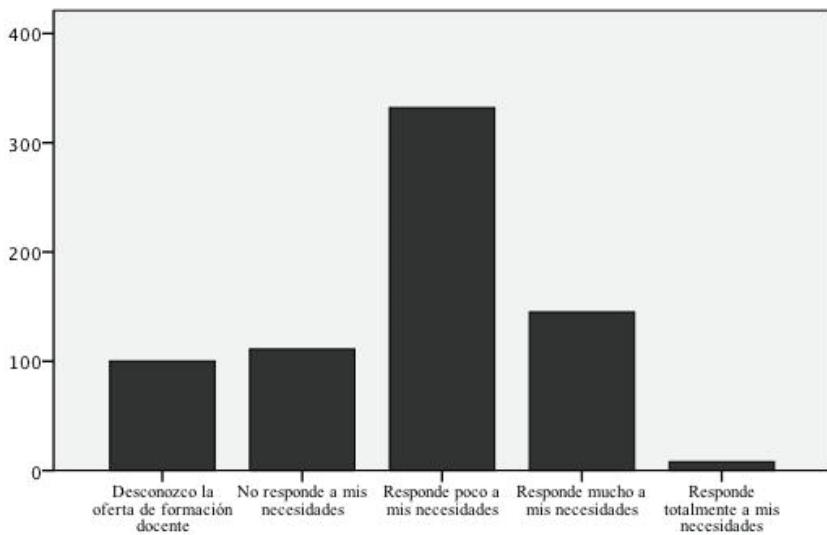
Para el análisis del factor 3 conviene sumar los gráficos que aparecen en las figuras 1, 2 y 3, dado que la escala likert se modificó intencionadamente.

Figura 1. Gráfico de barras del ítem 13.



En el ítem 13, afirman no haber accedido a ningún tipo de formación docente un 18% del total, mientras que un 9.6% considera que la formación no es nada teórica, un 42.7% que es un poco teórica, un 27.4% que es muy teórica y el 2.3% que es totalmente teórica.

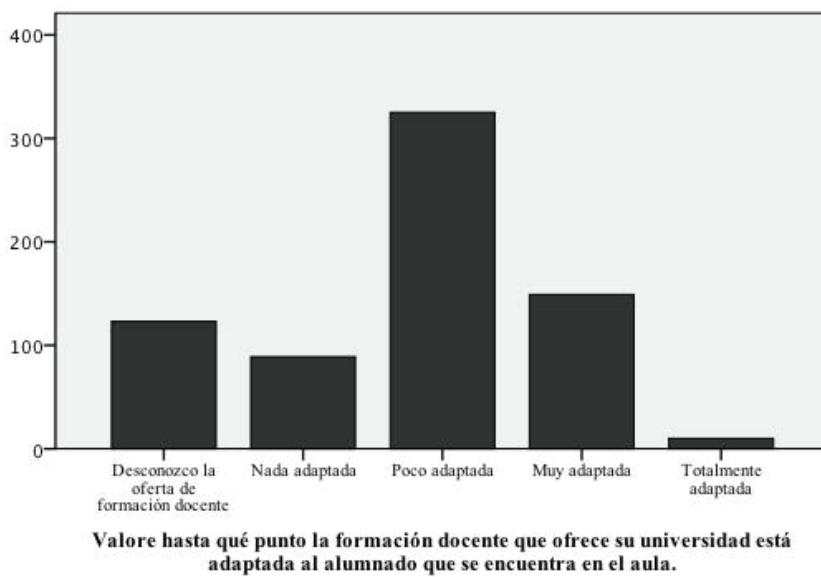
Figura 2. Gráfico de barras del ítem 14.



Valore hasta qué punto la formación docente ofrecida por su universidad responde a sus necesidades en su práctica docente.

En el ítem 14, afirman desconocer la oferta de formación docente un 14.4% del total, mientras que un 15.9% considera que no responde a sus necesidades, un 47.7% que responde poco a sus necesidades, un 20.8% que responde mucho y el 1.1% que responde totalmente.

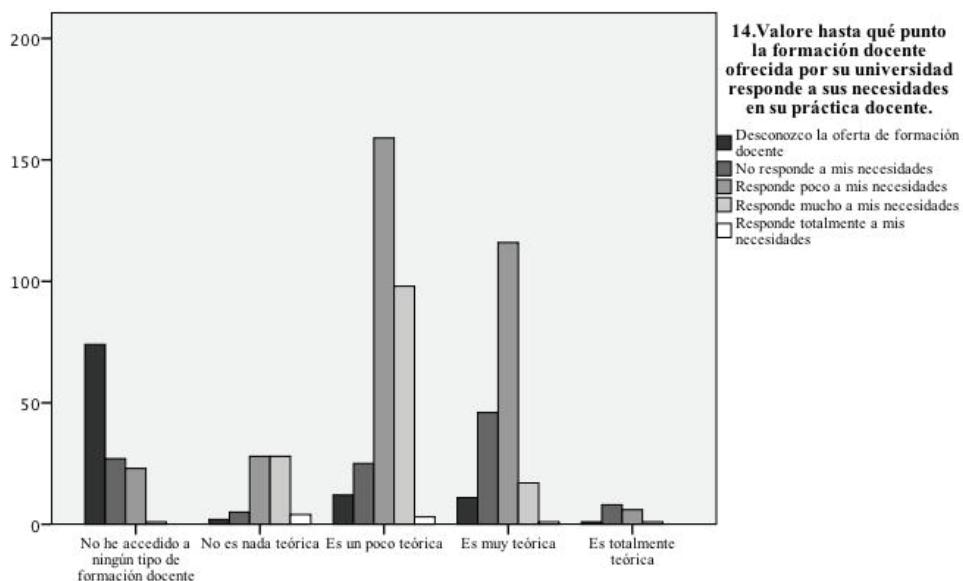
Figura 3. Gráfico de barras del ítem 15.



En el ítem 15, afirman desconocer la oferta de formación docente un 17.7 del total, mientras que un 12.8% considera la oferta nada adaptada al alumnado, un 46.7 poco adaptada, un 21.4% muy adaptada y el 1.4% totalmente.

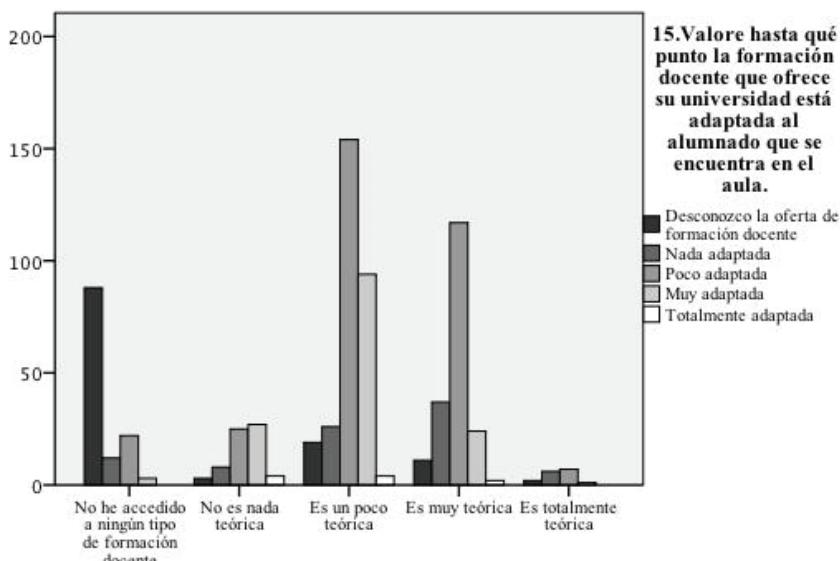
Las tablas de contingencia de los ítems 13, 14 y 15 muestran respuestas sujetas a estudio. Por un lado desataca el porcentaje de docentes que ni ha accedido ni conoce la formación docente. Por otro, como se puede observar en las dos figuras que se muestran a continuación, un considerable número de profesores sostiene que la formación docente es teórica, mientras en los otros dos ítems esos mismos profesores afirman desconocer la oferta de formación:

Figura 4. Gráfico que muestra los resultados de la tabla de contingencia entre los ítems 13 y 14.



13. **La formación docente a la que tiene acceso tiende a ser muy teórica?**

Figura 5. Gráfico que muestra los resultados de la tabla de contingencia entre los ítems 13 y 15.



13. **La formación docente a la que tiene acceso tiende a ser muy teórica?**

Esta situación puede interpretarse de distintas maneras, pues en las entrevistas algunos docentes manifestaron cierta animadversión hacia los teóricos en educación, en particular, y hacia los que se dedican a formación del profesorado, en general. Experiencias no gratas en situaciones del pasado, principalmente docentes que acumulan años de experiencia, generan rechazo, aún sin conocer los nuevos planes de formación ofrecidos. Por otra parte, en esas mismas entrevistas algunos docentes más jóvenes aluden a la resistencia al reciclaje para justificar la actitud de sus colegas con mayor experiencia. Hay que tener en cuenta además que, tal como se puede observar en la tabla 1, el porcentaje de profesores que acumula 15 o más años de experiencia docente llega al 62.5% del total.

Al utilizar las variables de identificación para realizar el ANOVA con respecto a los ítems agrupados en los tres factores, las diferencias observadas entre las distintas categorías que nos da cada variable de identificación es mínima, de unas pocas décimas. No obstante, caben destacar las más acusadas.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y ANOVA ítem 27. “¿Su grado de dominio en TICs es adecuado para las necesidades docentes actuales?” Valor del efecto con la “Edad del profesorado”.

Edad	N	Media	Desv. Típica	Error Típico	F	Sig.
20-25	1	3.00	.	.	10.014	.000
26-30	13	4.31	.751	.208		
31-35	50	3.84	.817	.116		
36-40	97	4.30	.648	.066		
41-45	138	3.96	.805	.069		
46-50	141	3.83	.810	.068		
51-55	118	3.60	.888	.082		
56-60	68	3.49	.872	.106		
61-65	45	3.38	.834	.124		
>65	25	3.24	.831	.166		
Total	696	3.81	.857	.032		

En la tabla 3, se observa una reducción en el dominio de las TICs conforme mayor es la edad del profesorado. Se puede apreciar además que el margen de control de las TICs se acentúa conforme la edad del profesorado se acerca a la de los nativos digitales.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos y ANOVA ítem 21.”¿El número de alumnos por grupo asignado a usted es adecuado?” Valor del efecto con “Universidad en la que trabaja”.

Universidad	N	Media	Desv. Típica	Error Típico	F	Sig.
UAM	128	2.95	1.060	.094	17.653	.000
UCM	161	2.76	1.133	.089		
USPCEU	70	3.59	.940	.112		
UAH	142	2.85	1.040	.087		
UPM	41	3.05	1.322	.206		
UPCOMILLAS	65	3.52	.986	.122		
URJC	89	2.08	1.100	.117		
Total	696	2.90	1.153	.044		

Tabla 5. Estadísticos descriptivos y ANOVA del ítem 24.”¿Los medios tecnológicos con los que cuenta en el aula son adecuados?” Valor del efecto con “Universidad en la que trabaja”.

Universidad	N	Media	Desv. Típica	Error Típico	F	Sig.
UAM	128	3.44	.929	.082	9.800	.000
UCM	161	3.40	1.002	.079		
USPCEU	70	3.76	.908	.109		
UAH	142	3.66	.866	.073		
UPM	41	3.46	.778	.121		
UPCOMILLAS	65	4.23	.745	.092		
URJC	89	3.26	.899	.095		
Total	696	3.56	.938	.036		

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y ANOVA del ítem 25. “Los medios tecnológicos con los queuento en el aula son suficientes”. Valor del efecto con “Universidad en la que trabaja”.

Universidad	N	Media	Desv. Típica	Error Típico	F	Sig.
UAM	128	3.39	.974	.086	9.471	.000
UCM	161	3.41	1.009	.080		
USPCEU	70	3.76	.859	.103		
UAH	142	3.64	.955	.080		
UPM	41	3.39	.891	.139		
UPCOMILLAS	65	4.23	.745	.092		
URJC	89	3.25	.920	.098		
Total	696	3.54	.971	.037		

Al revisar la tabla 4, aún no estando en valores considerados satisfactorios por parte del profesorado, dado que las medias se alejan de que los grupos de alumnos sean muy o totalmente adecuados, quienes ejercen docencia en universidades privadas muestran valores superiores, con lo que el grado de distribución de alumnado por aula se considera mejor. Lo mismo sucede con los medios tecnológicos, tal como se puede observar en las tablas 5 y 6.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos y ANOVA del ítem 17.”En su caso concreto, ¿considera que la formación docente es necesaria para el buen desarrollo de la labor docente universitaria?” Valor del efecto con “Años de experiencia docente”.

Experiencia Docente	N	Media	Desv. Típica	Error Típico	F	Sig.
<5	39	3.77	1.245	.199	3.296	.011
Entre 5-9	100	3.65	1.038	.104		
Entre 10-14	122	3.56	.954	.086		
Entre 15-19	137	3.55	.955	.082		
20 o más	298	3.34	1.035	.060		
Total	696	3.49	1.026	.039		

Mientras que el profesorado de cualquier edad sitúa la importancia de la formación docente entre medianamente necesaria y muy necesaria, se observa claramente cómo, según aumentan edad y años de experiencia docente de los encuestados, esa importancia se va reduciendo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La edad, categoría profesional y años de experiencia docente de los encuestados evidencian aspectos muy positivos, como la acumulación de trabajo y experiencia del personal docente e investigador, pero también negativos, dado que queda reflejada la dificultad de acceso de talento joven al sistema, con un índice del 20 % de profesorado que acumula menos de 14 años de experiencia docente.

El profesorado encuestado ve necesaria una mejor distribución del alumnado por profesor. Así también los espacios físicos, los medios y las herramientas con los que cuentan (De Miguel, 2005) pueden ser mejorables, pero sobre todo la disponibilidad de medios debe ser acorde a las metodologías propuestas, tanto a nivel sistémico como formativo (Olmedo, 2013). De lo contrario se producen disfuncionalidades que, visto en las tablas de contingencia, parecen menos acusadas en las universidades privadas.

Los resultados indican que consideran recomendable una formación docente orientada según especialidades que además atienda a las necesidades propias de cada docente. Una posible solución pueden ser estudios previos sobre necesidades formativas, junto con evaluaciones de la actividad docente en las que no se contemple únicamente la evaluación por parte de los estudiantes, ideario sostenido con investigaciones anteriores (Ibarra

y Rodríguez, 2014; Lourido, 2005; Quesada *et al.*, 2011; Gargallo *et al.*, 2011). Estas necesidades, además, varían según edades y experiencia acumulada. Mientras que se ve que en cuanto a tecnología (López *et al.*, 2012) e idiomas (Ezelza, 2012), los docentes jóvenes afirman estar más capacitados, también parecen necesitar de más formación en docencia inicial que los que acumulan más años de experiencia.

En cuanto a la evaluación docente, los datos indican que la realizada sólo por los estudiantes, aún siendo útil para la mejora de la actividad, no se considera que valore todos los aspectos (Santos *et al.*, 2012). Dado que de las entrevistas al profesorado surgió la posibilidad de ampliar esa evaluación a docentes afines a la especialidad y docentes expertos en didáctica y pedagogía, los datos indican que el profesorado se puede sentir más cómodo siendo evaluado por los primeros más que por los segundos (Plaza *et al.*, 2012).

Los encuestados consideran importante que se de un mayor reconocimiento a la labor docente. De momento, los actuales criterios de promoción profesional se centran en los méritos en investigación y no tanto los méritos en la labor docente (Coba, 2011). Esto, no obstante la actitud favorable a incluir la evaluación docente en la promoción profesional, a promover incentivos meritocráticos en la labor de los profesores universitarios y a establecer correspondencias metodológicas entre universidad y niveles educativos anteriores pueden equilibrar la balanza y ajustar los criterios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bol-Arreba, A., Sáiz, M. y Pérez, M. (2013). Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior. *Aula Abierta*, 41(2), 45-53.
- Cid, A., Zabalza, M. y Doval, M. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10(1), 87-104.
- Cornelissen, F., Van Swet, J. & Douwe, T. (2010). Aspects of school-university research networks that play a role in developing, sharing and using knowledge based on teacher research. *Teaching and Teacher Education*, 27, 146-156.
- De Miguel, M. (dir.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior (pp 83). Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- De Juanas, A. y Beltrán, J. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82.
- Ezelza, J. (2012). Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12, 1-27.
- Feixas, M. (coord.) (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: El cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 1(3), 219-250.
- Galán, A., González-Galán, M. y Rodríguez-Patrón, P. (2014). La evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales. *Revista de Educación*, Vol. 366, 136-164.
- García-Berro, E., Amblás, G., Sallarés, J., Bugeda, G. y Roca, S. (2013). Docencia e investigación: ¿un falso dilema?. *Aula Abierta*, 41(2), 13-22.
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre educación*, Vol. 21, 9-40.

- Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361.
- León, M. y López, M. (2014). Criterios para la Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente Universitarios. *Estudios sobre Educación*. Vol 26, 79-101.
- López, E., Cobos, D. y Pedrero, E. (2012). Innovación docente con tecnologías de la información y la comunicación 2.0 en Ciencias Sociales: Una propuesta de trabajo con mapas conceptuales interactivos. *REDEX – Revista de Educación de Extremadura*, 3, 103-131.
- Lourido, P. (Coord.) (2005). Autoevaluación del profesorado y competencia docente en el marco europeo de educación superior: una experiencia en la Universitat de les Illes Balears. *Fisioterapia*. 27 (6): 309-16.
- Mamaqi, X. y Miguel, J. (2011). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. *RELIEVE*, 17(1), Art. 2. 1-32.
- Más, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195 – 211.
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, nº15, Vol. 1, 91-111.
- Medina, A. y Salvador, F. (Coords.) (2009). *Didáctica General*. Pearson Educación, S.A.
- Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *REIFOP*, 15(1), 19-26.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.
- Olmedo, E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *RIE*, 31(2), 411-429.
- Olmos, A. (2014). Plataformas virtuales e innovación docente universitaria: Affordance de una guía de trabajo autónomo en Antropología para trabajar competencias de intervención en contextos de diversidad. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 42, 1-15.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Editorial La Muralla, S.A.
- Plaza, I., Bosque, J., Cerezo, P., Del Olmo, M. y Viseras, C. (2012). La evaluación formativa y compartida como aspecto fundamental en la formación del profesorado novel universitario. Experiencia en las Facultades de Ciencias y Farmacia de la Universidad de Granada. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 59-72.
- Quesada, V., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra, M. (2011). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 362, 69-104.
- Santos, M., Castejón, F. y Martínez, L. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa. Un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society, & Education*, Vol. 4(1), 73-86.
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J. y Puiggallí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186.
- Tirado, R. y Aguaded, J. (2012). Influencia de las medidas institucionales y la competencia tecnológica sobre la docencia universitaria a través de las plataformas digitales. *RELIEVE*, vol.18, n. 1, art. 4.
- Túñez, M. y Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 77-92.
- Zabalza, M. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 9(3), 75.

