

COORDINADORES:

Graciela Cordero
Edna Luna
Lewis McAnally
Armandina Serna

AUTORES:

Graciela Cordero
Elena Cano
Vicente Bedito
María Teresa Lleixà
Edna Luna

**LA PLANIFICACIÓN Y LA EVALUACIÓN
DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA
DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO:
ORIENTACIONES PARA SU
DEFINICIÓN INSTITUCIONAL**

RED IBEROAMERICANA PARA EL DESARROLLO
DE UNA PLATAFORMA TECNOLÓGICA DE
SOPORTE A LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS
DE FORMACIÓN. CYTED (PROGRAMA
IBEROAMERICANO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
PARA EL DESARROLLO), REFERENCIA 512RT0443

Octaedro 

ice 

Cuadernos de docencia universitaria 28

Título: *La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: Orientaciones para su definición institucional*

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Teresa Pagés Costas (Jefa de la Sección de Universidad del ICE, Facultad de Biología).

Consejo de Redacción: Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Economía y Empresa), Jaime Fernández Borrás (Facultad de Biología), Marta Fernández-Villanueva Janer (Facultad de Filología), Àngel Forner Martínez (Facultad de Formación del Profesorado), Eva González Fernández (ICE), Mercè Gracenea Zugarramundi (Facultad de Farmacia), Jordi Ortín Rull (Facultad de Física), Antoni Sans Martín (director del ICE, Facultat de Pedagogia) y el equipo de Redacción de la Editorial OCTAEDRO.

Primera edición: julio de 2014

Recepción del original: 17/01/2014

Aceptación: 10/03/2014

© Coordinadores: Graciela Cordero, Edna Luna, Lewis McAnally y Armandina Serna

Autores: Graciela Cordero, Elena Cano, Vicente Benedicto, M. Teresa Lleixà y Edna Luna

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO

Bailen, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducción total o parcial de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del *copyright*: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-9921-590-7

Depósito legal: B. 17.515-2014

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

ÍNDICE

RESUMEN	5
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	9
1.1. Importancia de la formación docente del profesorado universitario	11
1.2. Formación de noveles	12
1.3. Ámbitos en los que incide la formación permanente del profesorado para el ejercicio de la docencia	14
1.4. Hacia una política institucional de formación permanente	15
2. LA PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	18
2.1. ¿Qué tipo de competencias se desean formar en el profesorado?	19
2.2. ¿A quién va dirigida la formación?	23
2.3. ¿Por qué es necesaria la formación?	25
2.4. ¿Cómo se hará la formación?	25
2.4.1. Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado	26
2.4.2. Modalidades de formación	27
2.4.3. Estrategias para la formación	31
2.5. ¿Cuándo se hará la formación?	33
3. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	35
3.1. ¿Qué se evalúa en la formación de profesores?	36
3.1.1. Reacción o satisfacción	36
3.1.2. Aprendizajes	37
3.1.3. Transferencia	37
3.1.4. Impacto	38
3.1.5. Problemática específica de la transferencia de la formación	40
3.2. Principios generales de la evaluación de programas de formación	41
3.3. Plan de evaluación de la formación	42
3.4. Finalidades y etapas de la evaluación	43

4. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN	44
4.1. Consideraciones previas a la definición de los instrumentos de evaluación	44
4.2 Fuentes de información de la evaluación	47
4.3. Instrumentos de evaluación	47
5. CONSIDERACIONES FINALES	52
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
NORMAS PARA LOS COLABORADORES	57
EXTENSIÓN	57
PRESENTACIÓN DE ORIGINALES	57
EVALUACIÓN	57
EVALUADORES	58
AUTORES	59

RESUMEN

El propósito de este documento es ayudar a los formadores y a los gestores de la formación a revisar las decisiones básicas relativas a la planificación de la formación, así como las correspondientes a la evaluación de la formación, de acuerdo con los objetivos de la institución, sus condiciones y recursos. El texto está organizado en cuatro apartados. El primer apartado plantea la importancia de la formación pedagógica del profesorado y algunas ideas clave para establecer una política institucional en la materia. En el segundo apartado se revisan cinco decisiones básicas que hay que tomar en la planificación de la formación, que se explican en igual número de preguntas. La tercera sección presenta los principios generales y los diferentes componentes de la evaluación: a quién va dirigida, qué funciones tiene, qué niveles es preciso considerar. Finalmente, el cuarto apartado revisa las fuentes de información y los instrumentos útiles en función del objetivo de la evaluación.

Palabras clave: profesorado, desarrollo profesional, evaluación de programas.

ABSTRACT

The purpose of this book is to help trainers and training managers to review the planning decisions and those related to the evaluation of training, according to the objectives of the institution, its conditions and resources. The text is organized into four sections. The first section discusses the importance of faculty professional development as well as some key ideas to establish an institutional policy on the matter. In the second part, five basic planning decisions are explained. The third section presents the general principles and the different components of evaluation: to whom it is addressed; what is its function; what levels should be considered. Finally, the fourth section reviews sources of information and useful tools depending on the purpose of evaluation.

Key words: faculty members, professional development, program evaluation

INTRODUCCIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en sus diversos informes internacionales (1991, 2009), centra la calidad de la educación en el profesorado y apuesta por su formación permanente como un recurso al servicio de la mejora del sistema educativo. En este sentido, la formación del profesorado es una estrategia de mejora de la calidad que no se discute, si bien diversos autores especializados en el tema (Barbier, 1993; Marcelo, 2002) han alertado de la escasa información que disponemos sobre el funcionamiento de dicha formación en sus diversas modalidades.

Especialmente, en el caso de la formación pedagógica del profesorado universitario (tanto de noveles como de veteranos) no se cuenta con información sobre los resultados de estos programas en la mejora de la calidad de la educación. Los archivos universitarios registran el número de profesores matriculados, el nombre y número de cursos realizados, el número de departamentos implicados o el número de acreditaciones concedidas, pero existe poca información sobre los resultados de esta formación: funcionalidad, continuidad, aprovechamiento, grado de impacto en el aula y acciones de innovación docente como consecuencia de procesos formativos.

La evaluación del conjunto de los procesos de formación pedagógica del profesorado universitario es una necesidad actual de numerosas instituciones que ofrecen actividades formativas. El proyecto «Red iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación», financiado por el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED), tiene como objetivo desarrollar una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación del profesorado universitario aprovechando el software libre para crear un repositorio de herramientas y recursos en línea gratuitos. La red está compuesta por equipos de siete universidades de distintos países iberoamericanos: Universitat de Barcelona (España) (equipo coordinador), Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina), Universidad Federal Rural de Pernambuco (Brasil), Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica),

Universidad Católica del Norte (Chile), Universidad Autónoma de Baja California (México) y Universidade de Coimbra (Portugal).

La primera etapa del proyecto se centró en definir un protocolo para el diseño de planes de evaluación de la formación del profesorado universitario. El documento base se construyó a partir de las aportaciones de todos los miembros de la Red.¹ Ahora recuperamos el producto de esta primera etapa, documento que se revisó para editar una segunda versión de carácter ejecutivo, dirigida básicamente a los formadores y tomadores de decisiones en el ámbito de la formación en las instituciones de educación superior de los países iberoamericanos.

El documento tiene dos objetivos. El primero, brindar elementos a los formadores y autoridades universitarias sobre las decisiones básicas en cuanto a la planificación de la formación, así como las correspondientes a la evaluación de la formación de acuerdo a los propósitos de la institución, sus condiciones y recursos. Como segundo objetivo, este documento base permitirá usar mejor el repositorio que se integrará en la segunda fase del proyecto, ya que las instituciones de educación superior (IES) de los países iberoamericanos podrán definir su itinerario evaluativo según ciertos principios generales que aquí se establecen. A partir de la consideración de estos elementos, la institución podrá escoger uno o varios instrumentos o construir instrumentos para integrarlos en sus respectivos campus virtuales. Si bien estos lineamientos u orientaciones están pensados en el marco de la educación superior, podrían ser trasladables, con adaptaciones, a la formación del profesorado en ejercicio de todos los niveles educativos.

El texto está organizado en cuatro apartados. El primer apartado plantea la importancia de la formación pedagógica del profesorado, así como algunas ideas clave para establecer una política institucional en la materia. En el segundo apartado se revisan cinco decisiones básicas en la planificación de la formación que se explican en igual número de

1. Fueron autores de este documento marco todos los miembros activos de la Red y, en especial, un representante de cada país: Martín Aiello (Argentina); Viviana Berrocal (Costa Rica), Marcelo Brito Leao (Brasil), Edna Luna (México), Claudia Recabarren (Chile) y Teresa Pessoa (Portugal).

preguntas. La tercera sección presenta los principios generales y los diferentes componentes de la evaluación: a quién va dirigida, qué funciones tiene, qué niveles es preciso considerar. Finalmente, el cuarto apartado revisa las fuentes de información y los instrumentos que pueden ser útiles en función de cada uno de los planteamientos anteriores.

En conjunto, se propone un documento de utilidad para gestores y planificadores de la formación y para formadores en general que deseen que las acciones formativas que realizan tengan impacto en las instituciones de pertenencia de los participantes.

I. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La demanda social que definió el primer rol del profesorado universitario fue la docencia. Posteriormente, la investigación fue considerada una función insoslayable. Actualmente, ambas demandas compiten en la vida diaria del académico y crean una tensión constante. Dada la estructura de los sistemas de recompensa y de pago al mérito que existen actualmente en la educación superior, en la mayoría de los casos, la identidad de los académicos está marcada por la preeminencia de la investigación asociada a conocimientos disciplinares, más que a la capacidad de asumir con éxito el proceso de enseñanza y de guiar exitosamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En el mundo universitario, el grado académico de doctor habilita para la función de investigación y tiene una obligatoriedad y una universalidad incuestionables. En cambio, en términos generales, para la función de la docencia basta con la obtención de grados académicos vinculados con la formación disciplinaria.

En este contexto, la preocupación por la formación pedagógica del académico ha pasado a segundo plano. En Iberoamérica, hasta hace pocos años se accedía a la docencia con o sin el requisito de doctor y sin ninguna preparación pedagógica y didáctica.

En el caso del Estado español, el informe «La formación del profesorado universitario», del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (Benedito *et al.*, 1992), reflejó la situación deprimente de la formación psicopedagógica y didáctica del profesorado universitario. Los autores de este informe, un equipo multidisciplinar compuesto por profesores de reconocido prestigio en diferentes áreas de conocimiento (medicina, ciencias, filología, filosofía, ingeniería, magisterio y pedagogía) expusieron una cierta actitud negativa hacia la formación del profesorado por parte del colectivo académico universitario. En cambio, en los países más avanzados y en diversas asociaciones internacionales, la preocupación psicopedagógica y didáctica era evidente y se concretaba en diversos tipos de instituciones (gabinetes, servicios, institutos de formación...) y en acciones formativas.

El informe detalla una serie de propuestas organizativas, institucionales y académicas para la mejora de la formación del profesorado. Los principios básicos en los que se inspiraba la propuesta eran los siguientes:

- Desarrollar un conocimiento profesional sobre pedagogía universitaria.
- Desarrollar propuestas en las que el aprendizaje ocupara el centro de atención.
- Desarrollar procesos de innovación y cambio en el trabajo docente.
- Combinar formación, innovación e investigación.
- Institucionalizar la formación del docente, exigiendo el compromiso de los órganos de gobierno de todos los niveles (rectorados, decanatos, departamentos, etc.).
- Impulsar la reflexión en la práctica y sobre la práctica.

La propuesta se concretaba posteriormente en acciones para la formación de los noveles y la formación continua a lo largo de toda la carrera docente. El documento tenía el propósito de llegar a todas las universidades a través de los respectivos rectorados. Es posible que de alguna forma haya influido (en el contexto de aportaciones y propuestas de colegas de otras universidades) en el hecho de que en la actualidad se han institucionalizado cursos de formación psicopedagógica y didáctica y programas de posgrado para noveles y profesores en ejercicio a los que se accede voluntariamente. Sin embargo, aunque se valora haber realizado estos programas, no son imprescindibles ni obligatorios para la carrera docente.

Como en el caso español, en Iberoamérica, esta situación ha ido cambiando paulatinamente. Se podrían citar ejemplos notables de universidades que se preocupan por la formación de sus profesores. No obstante, en el sistema universitario general no existe propiamente una carrera docente universitaria. A partir de la revisión que se hizo para este estudio en Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, España, México y Portugal, se puede hablar de cuatro posibilidades predominantes:

- cursos específicos dentro de la carrera docente,
- diplomado o especialidad previo a la maestría (máster),

- maestría orientada a la formación docente,
- doctorados en los que se introducen créditos en la formación en la docencia.

1.1. Importancia de la formación docente del profesorado universitario

La docencia universitaria es una tarea compleja y exigente, tanto desde una perspectiva personal como institucional, que requiere formación específica y continuada (Zabalza, 2002). Llegar a ser un buen profesor universitario es un reto continuo a lo largo de la vida profesional.

A menudo se asume, erróneamente, que los nuevos profesores universitarios conocen cómo enseñar porque tuvieron oportunidad de experimentar cómo les enseñaban cuando fueron estudiantes (Sánchez y Mayor, 2006). Sin embargo, la imitación, o el aprendizaje vicario, no es un buen recurso para asegurar la competencia en una tarea altamente especializada como la enseñanza universitaria, que necesita entrenamiento, reflexión e intercambio de conocimientos (Amador *et al.*, 2012). Muchos profesores utilizan un repertorio limitado de estrategias de enseñanza y de evaluación porque la mayoría de ellos no han recibido formación en planificación pedagógica, diseño curricular, metodologías y recursos didácticos, y mucho menos, en sistemas y técnicas de evaluación. Como se dice comúnmente, para enseñar no basta con saber la asignatura o disciplina curricular.

Por otra parte, en el nuevo paradigma docente, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, la capacidad psicopedagógica y didáctica es aún más necesaria. Hay que entrar en el campo de las competencias que el estudiante ha de adquirir, como por ejemplo, el trabajo en equipo, el trabajo autónomo, su capacidad creadora e innovadora... Todo ello modifica el papel del docente, que no solo debe enseñar la asignatura, sino que tiene que ejercer un papel de tutor, de dinamizador de experiencias y tareas de aprendizaje; y para ello, conocer y emplear metodologías alternativas a la clase magistral, como el estudio de caso, de problemas, el *role-playing*, el debate, el fórum, la exposición oral del estudiante, la elaboración de informes, sencillos trabajos de investigación... Y en el

ámbito de la evaluación, ha de conocer y utilizar técnicas diferentes a los exámenes de opción múltiple y los exámenes escritos, como por ejemplo, el portafolio o carpeta de aprendizaje, las rúbricas, la autoevaluación y evaluación entre iguales, por citar algunas de las más conocidas.

El viejo concepto de desarrollo instruccional (*instructional development*) que señalaba los aspectos más técnicos de la enseñanza y el desarrollo de habilidades pedagógicas ha sido superado por el de desarrollo docente como un enfoque más holístico (Gibbs, 2009; Fernández, Guisasaola, Garmendia, Alkorta y Madinabeitia, 2013), y comprende aspectos relativos al desarrollo profesional e instruccional, pero también al desarrollo organizacional. Este enfoque más comprensivo tiene en cuenta las concepciones docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes, así como el aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes y las culturas organizativas (Gibbs y Coffey, 2004). Por último, todo lo referente al enfoque por competencias (diseño, desarrollo y evaluación) hacen más necesaria la formación del docente universitario en un mundo globalizado, transversal y tecnológico, a la vez que se mantienen los valores y la ética docente al servicio de la sociedad.

1.2. Formación de noveles

Si bien puede existir una formación inicial (grado, postgrado) o de inducción (antes de iniciar la actividad profesional o justo al inicio de ésta) que ofrezcan contenidos formativos útiles para el desarrollo de la tarea que está a punto de empezar, la formación de noveles es fundamental. Este tipo de formación no ha sido suficientemente atendida en los países que se revisaron para este informe.

Se entiende por novel al docente que se ha incorporado a la universidad para impartir docencia y se encuentra en un primer período (de uno a cinco años) de su carrera docente. Suelen ser becarios, ayudantes, asociados o cualquier otra denominación, según el país y la universidad.

En la mayoría de las propuestas actuales de formación de noveles se tiende hacia un modelo de máster profesionalizador que se basa en diferentes principios de actuación; entre ellos:

- Iniciar al joven profesor en los aspectos docentes. Por ejemplo, analizar y discutir modelos de enseñanza-aprendizaje, fomentar la reflexión sobre su práctica y potenciar la aplicación de los conocimientos, los recursos y las metodologías.
- Desarrollar diseños por competencias con metodologías activas y procedimientos de evaluación del aprendizaje.
- Ayudarles en la integración a los departamentos universitarios y a los equipos didácticos o grupos de trabajo.
- Contextualizar su formación en el marco social, universitario y de cada facultad o departamento.

Como líneas maestras en un hipotético programa de formación de noveles se proponen los siguientes aspectos:

- Tener una consideración académica institucional con reconocimiento y acreditación.
- Comprometer a la institución universitaria que, en gran parte, ha de sufragar el gasto de esa formación para «sus trabajadores».
- Partir de unos criterios y principios de acción como marco de referencia de la planificación del programa.
- Analizar las necesidades sentidas por los noveles y tenerlas muy en cuenta al diseñar las propuestas de formación.
- Combinar la teoría con la práctica, incluyendo módulos formativos (diseño, desarrollo y evaluación) y talleres prácticos con debate y discusión de temas y problemas.
- Desarrollar procesos de mentoría entre noveles y veteranos de la misma área de conocimiento.
- Completar el programa, especialmente si es un máster, con un proyecto final (a modo de tesis) a partir del análisis de su práctica en un proceso de investigación-acción o del desarrollo de una innovación metodológica o evaluadora.

Las experiencias en esta línea se han multiplicado en los últimos años (Amador *et al.*, 2012) en la universidad. La prolongación de esta fase de

formación de noveles tiene su continuidad en la formación permanente a lo largo de toda la vida profesional.

1.3. Ámbitos en los que incide la formación permanente del profesorado para el ejercicio de la docencia

La cualificación profesional de los profesores de universidad debe ser concebida como un proceso de formación continua en el que se exige una elevada preparación de su disciplina, combinada con la preparación pedagógica didáctica para el ejercicio de la práctica docente y con las funciones de investigación y de gestión institucional.

La importancia de la formación permanente en el ejercicio de la docencia surge de la necesidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se dirige al colectivo de profesores universitarios que necesitan actualizarse, innovar y adaptarse a los cambios permanentes y acelerados en la ciencia, la técnica y la sociedad. Por otra parte, responde a las exigencias que se plantean ante el desarrollo de nuevos marcos curriculares, nuevas titulaciones y planes de estudio modernos, flexibles, homologados con otros países y relacionados con el mundo del trabajo. Asimismo, actualizan al profesorado en nuevas propuestas pedagógicas innovadoras (por ejemplo, diseños por competencias, metodologías alternativas, evaluación continua, docencia virtual...) que traen como consecuencia una transformación de la docencia universitaria (Zabalza, 2003; Benedito, 2007; Imbernón, 2007).

Desde esta perspectiva, los principales ámbitos sobre los que puede incidir la formación permanente en el aspecto pedagógico son, entre otros, los siguientes:

- Actualización científica y pedagógico-didáctica, especialmente en la mejora de los procesos de planificación y diseño del trabajo docente.
- Conocimiento de las necesidades de los estudiantes, en general, y del grupo clase, en particular.
- Formación derivada de reformas curriculares de gran calado. Por ejemplo, en Europa, la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto muchos cambios derivados de pro-

puestas teóricas, normativas y recomendaciones para armonizar titulaciones (grado-posgrado), introducir conceptos básicos (*long life learning*), partir del estudiante como eje del aprendizaje, diseño por competencias, propuestas metodológicas alternativas...

- Manejo suficiente de las herramientas tecnológicas para su eficaz incorporación en los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta las características inherentes de las mismas. En estas se consideran desde las tecnologías más sencillas (como el uso de Power Point), hasta sistemas que se componen de agregados tecnológicos (como las plataformas de gestión de cursos en línea).
- Formulación y experimentación de procedimientos y estrategias innovadoras.
- Dominio de aspectos técnicos e instrumentales que ayudan a los profesores a actualizarse sobre mejoras relacionadas con la metodología didáctica (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas —ABP o PBL, por sus siglas en inglés—) y evaluación de los aprendizajes (evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación sumativa, evaluación auténtica, escalas, rúbricas, pruebas objetivas).

1.4. Hacia una política institucional de formación permanente

Cada país es diferente y cada universidad, facultad y departamento actúan siguiendo su propia política, cultura, costumbres y clima de trabajo. Se considera, sin embargo, que el compromiso y responsabilidad institucional ante los retos planteados en la formación permanente del profesorado es fundamental. A continuación se definen algunas acciones que pueden garantizar el éxito de la formación:

- Establecer las políticas de formación de acuerdo con la visión y misión de la universidad. Concretar las grandes finalidades y objetivos, desde los órganos directivos de la universidad: equipo rectoral, vicerrectorado de docencia y centros, servicios o institutos encargados de la formación permanente.
- Contextualizar el modelo de formación teniendo en cuenta los marcos institucionales y académicos, así como las culturas profesionales diferentes, según las facultades y áreas de conocimiento.

- Dar protagonismo y medios suficientes a los órganos directamente responsables de la formación, léase servicios, gabinetes, institutos (o cualquier otra denominación) para poder actuar. Por ejemplo, en la Universitat de Barcelona, la labor formativa del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) está establecida en los estatutos de la universidad, con lo cual se garantiza la estabilidad y continuidad de su labor.
- Crear órganos responsables de las políticas de formación aseguramiento de recursos económicos de forma estable y continuada para responder a las necesidades de formación, ya sea un vicerrectorado de calidad de la docencia o un servicio o gabinete de formación.
- Resaltar el compromiso y la responsabilidad de la institución hacia los asistentes. Para las instituciones que trabajan con dinero público, el compromiso y responsabilidad es medular. En todo caso, siempre hay que pretender que el profesorado asistente se sienta comprometido con la actividad en la que participa.
- Desarrollar una cultura de la formación permanente como elemento indispensable del desarrollo profesional y, en este marco, definir un abanico de acciones mucho más amplio y complejo.
- Ofertar una amplia gama de modalidades de formación (por ejemplo, másteres, cursos, módulos, seminarios, talleres prácticos, grupos de trabajo, conferencias, proyectos de innovación en la docencia, congresos científicos periódicos sobre la calidad de la docencia en las diferentes áreas disciplinarias). Incluir también en la política de formación publicaciones o colecciones de libros sobre innovación en la docencia.
- Diferenciar entre el valor de la oferta formativa y el tipo de reconocimiento que se otorga por su acreditación. Aunque cualquier acción siempre tiene un componente acreditativo, es conveniente destacar el valor formativo, de manera que el profesorado se inscriba en una actividad por su interés en el aprendizaje.
- Diferenciar entre la obligatoriedad y/o voluntariedad de la oferta formativa. Acciones que tienen implicaciones en las reformas curriculares (como el diseño por competencias, el sistema de evaluación continua o el uso del campo virtual) han de tener una cierta obligatoriedad. Mientras que otras acciones (como los cursos de rúbricas, las técnicas informáticas o las técnicas de trabajo en equipo) pueden ser voluntarias.

- Definir los recursos financieros, materiales y humanos destinados al plan de formación y a cada actividad en concreto, y si la oferta formativa es gratuita (especialmente cuando es obligatoria) o tiene un coste.
- Disponer y, en su caso, preparar a formadores, expertos asesores y especialistas para impartir la oferta formativa. Se requiere que la formación sea considerada de prestigio desde el punto de vista académico y que esté remunerada adecuadamente.
- Preparar un plan de trabajo en función de los objetivos de la institución y de la formación, de los medios disponibles y de la capacidad de desarrollarlos adecuadamente, y considerar una evaluación periódica del éxito o fracaso del plan de trabajo. En este punto, la planificación es fundamental. Esta temática se abordará con detalle en el siguiente apartado.

2. LA PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La formación permanente del profesorado universitario requiere actuaciones, modalidades y estrategias muy diversas y altamente flexibles y adaptadas a las prioridades de la institución (léase universidad, facultad, departamento...), a las necesidades cambiantes del profesorado a lo largo de su vida profesional y a las demandas de los centros. Estos marcos de referencia, así como los contextos en que se desarrolla la formación (características de los centros, perfil del profesorado — sea novel o veterano—, finalidad de la formación, etc.) condicionan o determinan la mejor acción formativa y la planificación más adecuada.

En este sentido, la planificación y organización de la formación pedagógica del profesorado requiere tomar una serie de decisiones en función de las necesidades, condiciones y recursos de los que se dispone. Cada evento formativo puede ser único en sí mismo, en tanto que todas estas decisiones se conjugan de manera particular.

En los programas de formación de las instituciones de siete países (Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, España, México y Portugal) estudiados por esta Red, se encontró que las propuestas de formación responden a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de competencias se desean formar en el profesorado?
- ¿A quién va dirigida la formación?
- ¿Por qué es necesaria la formación?
- ¿Cómo se hará la formación?
- ¿Cuándo se hará la formación?
- ¿Cómo se evaluará la formación?

Si bien es cierto que las respuestas a estas preguntas son definitivas para desarrollar el plan de formación, no existe un orden determinado para darles respuesta. En este apartado se abordan las primeras cinco preguntas. Para darles respuesta se propone en cada caso una clasificación particular. Se pretende así facilitar la identificación de la multiplicidad de tipos de formación y que, por tanto, se vea que

es muy difícil dar una respuesta única a la sexta pregunta, la cual se abordará en el siguiente capítulo.

2.1. ¿Qué tipo de competencias se desean formar en el profesorado?

El ejercicio docente requiere saberes y competencias de muy diverso tipo. En el campo de los saberes o conocimientos, Shulman (1986) estableció siete tipos de conocimientos: 1) conocimiento del contenido temático; 2) conocimiento pedagógico general; 3) conocimiento curricular; 4) conocimiento pedagógico del contenido; 5) conocimientos de los aprendices y sus características; 6) conocimiento del contexto educativo, y 7) los conocimientos de los fines, propósitos y valores educativos y sus bases filosóficas e históricas.

La discusión sobre los saberes y conocimientos que el profesor debe manejar ha sido reconceptualizada desde el enfoque basado en competencias. La competencia es un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, coordinadas e integradas, que permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente en un determinado contexto. Es decir, lo que caracteriza la competencia es su aplicabilidad, su transferibilidad, el saber combinar los conocimientos que se poseen en las diferentes (y cambiantes) situaciones de la práctica. Por ello, el diseño por competencias intenta combinar el conocimiento conceptual con el aprendizaje de técnicas, destrezas y habilidades y con el planteamiento de ciertas actitudes para el desarrollo personal y profesional. Los procesos formativos basados en un enfoque por competencias implican que las personas que aprenden integren y apliquen saberes, (también ofrecen experiencias de integración y aplicación de los conocimientos que se adquieren) para que no solo se sepa, sino que se sepa hacer y se sepa ser, para que se sepa resolver problemas, tomar decisiones y enfrentar situaciones dándoles una respuesta eficiente. Existen varias clasificaciones de competencias del profesorado (Torra *et al.*, 2012). Especial atención merecen la de Zabalza (2005) o la de Cano (2005), cuyo paralelismo puede revisarse en la tabla 1.

Tabla 1. Competencias del profesorado según Zabalza (2005) y Cano (2005)

Zabalza (2005). Las diez competencias ESPECÍFICAS del profesorado	Cano (2005). Las siete competencias TRANSVERSALES del profesorado
1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.	
3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles.	
4. Manejar las nuevas tecnologías.	Competencia para utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.	
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos.	Competencia para la comunicación
7. Tutorizar.	
8. Evaluar.	
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.	Autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.	Competencia para trabajar en equipo
	Competencia de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos
	Autoconcepto positivo y ajustado
	Competencia de planificación y organización del propio trabajo

Fuente: Elaboración propia.

En este documento no se ha tomado como referente la propuesta de ningún autor. Se retoma el concepto de competencias docentes para clasificar los diferentes tipos de acciones formativas de docentes universitarios. Esta clasificación se elaboró a partir de una recogida de información sobre los diferentes cursos que se organizan en una muestra de universidades españolas. En el estudio se recogió información de diecisiete universidades estatales (una universidad por cada comunidad autónoma) a través de sus institutos de ciencias de la educación

(ICE).² Se analizaron los programas de la Universitat de Barcelona; Universitat Jaume I de Castellón; Universidad Autónoma de Madrid; Universidad de La Rioja; Universidad de Zaragoza; Universidad de Sevilla; Universidad de Extremadura; Universidad de San Sebastián (Donostia); Universidad de Salamanca; Universidad de Santiago de Compostela; Universidad de Oviedo; Universitat de les Illes Balears; Universidad de Cantabria; Universidad de Murcia; Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; Universidad de Navarra; Universidad de Castilla la Mancha. La tabla 2 presenta la clasificación de los tipos de competencias que se pretende desarrollar en las diferentes actividades formativas que se ofrecen en estas universidades españolas.

2. Pese a que se trata de una clasificación realizada a partir de un análisis del equipo de trabajo, se podía haber tomado como referencia un trabajo que ha sido realizado por las universidades catalanas y coordinado por GIFD (Grupo Interuniversitario en Formación Docente, <http://gifd.upc.edu/>), que ha llegado a establecer un marco común de referencia respecto a varias competencias docentes, destacando las siguientes:

- Competencia interpersonal (CI). Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales y creando un clima de empatía y compromiso ético.
- Competencia metodológica (CM). Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades de los estudiantes, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia comunicativa (CC). Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo que implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada en la situación de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia de planificación y gestión de la docencia (CPGD). Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza- aprendizaje, de manera que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.
- Competencia de trabajo en equipo (CTE). Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo a los recursos disponibles.
- Competencia de innovación (CDI). Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 2. Clasificación de las competencias que se trabajan en las acciones de formación

Competencias	Definición	Ejemplos de actividades formativas
Competencia para la planificación y gestión docente	Se refiere a la aplicación de conocimientos y estrategias para planificar los procesos de formación y así mismo, gestionar recursos para que estos se lleven a cabo. En esta categoría se incluye la formación para mejorar el diseño de los planes de estudio, así como para la creación de materiales docentes y de evaluación. También queda incluida la formación para el seguimiento del despliegue de los planes. Se excluyen las competencias referentes a métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se ubican en una categoría propia.	Gestión y administración del tiempo, elaboración de materiales docentes, elaboración de materiales para la evaluación, elaboración de rubricas, adaptación a nuevas tendencias formativas en la universidad (como por ejemplo, el aprendizaje por competencias), tutorías.
Competencia metodológica	Se refiere al uso de estrategias didácticas y metodológicas en la docencia para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta categoría incluye la formación en diferentes métodos de enseñanza, así como de las estrategias didácticas coherentes con los mismos. Se incluye también la formación relacionada con los entornos o escenarios de aprendizaje.	Métodos de enseñanza, entornos de aprendizaje, instrumentos de evaluación de los aprendizajes, diseño y elaboración de actividades de aprendizaje, motivación, gestión de conflictos.
Competencia tecnológica	Se refiere al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos de apoyo a la docencia. Esta categoría incluye la formación para la comprensión de la utilidad y el modo de operar de los sistemas tecnológicos, destacando los efectos que pueden tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Actualización en el uso de tecnologías, uso y manejo de campus virtual, utilización de bases de datos, webs sociales, wikis, tecnologías aplicadas a la docencia.
Competencia comunicativa	Se refiere a la utilización del lenguaje verbal y no verbal como instrumentos para la comunicación. La formación en esta competencia incluye las actividades formativas orientadas a facilitar la expresión de pensamientos y opiniones, estructurar el discurso, utilizar códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas, establecer vínculos con los estudiantes, etc. Asimismo, incluye actividades formativas para impartir la docencia en un segundo idioma.	Comunicación, lenguaje no verbal, técnicas vocales; manejo de un segundo idioma para la docencia.

Competencia personal, interpersonal y social	Se refiere a la construcción de la propia personalidad como docente y al desarrollo de habilidades que favorezcan un buen clima de relación y trabajo con los demás docentes y estudiantes. La formación en esta competencia está orientada a favorecer la adquisición de valores y actitudes personales.	Liderazgo de equipos, trabajo en equipo, <i>mentoring</i> , <i>coaching</i> , hábitos saludables (técnicas posturales y de relajación, práctica saludables de la actividad física), desarrollo profesional.
Competencia en investigación e innovación docente	Se refiere a la implementación de la investigación dirigida especialmente a mejorar la docencia universitaria. La formación en esta competencia incluye las actividades formativas orientadas al diseño de proyectos para investigar e innovar sobre la práctica docente.	Diseño de proyectos, técnicas de recogida de datos, técnicas de análisis de datos, gestión de la bibliografía, investigación en didáctica y aprendizaje.
Competencia de gestión y salud laboral	Se refiere a aquellas actividades formativas dirigidas a formar a los docentes para prevenir, localizar y saber cómo resolver enfermedades laborales.	Adaptación ergonómica del lugar de trabajo, habilidades sociales y resolución de conflictos.
Competencia ética	Se refiere al componente ético, derivado de una actividad crítica reflexiva, vinculado a la deontología profesional	Práctica reflexiva, ética profesional.

Fuente: Elaboración propia.

2.2. ¿A quién va dirigida la formación?

Definir los destinatarios de la oferta formativa es una decisión fundamental. Generalmente, la formación para el profesorado incluye a todos los profesores universitarios independientemente de su nombramiento (catedráticos, titulares, titulares interinos, lectores, asociados...). El tipo de formación puede diferenciarse según las etapas de la vida profesional del profesorado. Se distinguen cuatro etapas: inicial, inducción, formación de noveles y permanente. A continuación se presenta la definición de cada uno de estos tipos de formación.

Tabla 3. Momentos de la formación según las etapas de la vida profesional

Momento de la formación	Definición
Inicial	Formación que se da durante los estudios de pregrado en paralelo a los estudios disciplinares.
Inducción	Evento formativo que se produce tras la formación de pregrado, pero antes de iniciar la actividad profesional, o justo al inicio de esta. Su finalidad es ofrecer unos contenidos que serán útiles para el desarrollo de la tarea que está a punto de empezar.
Formación de noveles	Formación que se imparte a los docentes de nueva incorporación a la universidad.
Permanente	Formación que se imparte a lo largo de la vida laboral del profesorado. Su finalidad es ofrecer unos contenidos actualizados o más específicos de la tarea que se está realizando. Se realiza en forma paralela al ejercicio profesional.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el número de participantes define las estrategias didácticas que pueden ser utilizadas y las posibilidades de darle seguimiento a la formación (tabla 4). Además del número de participantes, es importante también la composición de los grupos. No es lo mismo que los profesores sean de la misma área disciplinaria, de la misma carrera, unidad académica o que sean de diversas áreas, carreras y unidades.

Tabla 4. Tipos de grupos según su tamaño

Tamaño	Definición
Individual	Formación destinada a una única persona.
Pequeño grupo	Acción formativa en la que participan menos de 15 personas.
Grupo mediano	Acción formativa en la que participan entre 16 y 39 personas.
Gran grupo	Acción formativa en la que participan más de 40 personas.

Fuente: Elaboración propia.

2.3. ¿Por qué es necesaria la formación?

Los ajustes sociales y tecnológicos en los que se encuentran insertos las instituciones de educación superior (IES) incrementan las demandas e intensidad de cambio exigidos a los contextos educativos. La capacidad de cambio para responder a estos desafíos pasa, indiscutiblemente, por la formación y actualización de profesores. En un primer momento es necesario realizar un análisis de necesidades. En función del procedimiento para identificar necesidades de formación, la formación se clasifica en dos tipos: ofertada y demandada (ver tabla 5).

Tabla 5. Tipos de formación según el diagnóstico de necesidades

Naturaleza	Definición
Ofertada	Actividad formativa que se inicia a partir de una oferta que viene derivada de reformas, normativas y otras decisiones de política educativa que crean necesidades institucionales y académicas (<i>top-down</i>).
Demandada	Actividad formativa que se inicia a partir de una demanda que puede provenir de los destinatarios en función de las necesidades sentidas por el profesorado para que el diseño de la actividad produzca interés, motivación y respuesta a esas necesidades (<i>bottom-up</i>).

Fuente: Elaboración propia.

2.4. ¿Cómo se hará la formación?

Cabe definir cómo se hará la formación. Para contestar esta pregunta, se tienen que tomar decisiones en diversos niveles, que van desde un enfoque teórico general sobre la formación hasta un nivel más concreto de cómo desarrollar la práctica formativa. En la tabla 6 se sintetizan dichos niveles.

Tabla 6. Decisiones relativas a la manera de impartir la formación

Nivel	Decisiones
Orientación conceptual de la formación del profesorado	Conjunto de ideas acerca del objetivo de la formación y de los medios para desarrollarla.
Modalidad de formación	Modo en que se organiza la formación. Existen dos tipos de modalidades: <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="537 303 952 351">• Según la estructura del evento formativo: cursos, seminarios, talleres, etc.<li data-bbox="537 359 952 406">• Según el entorno en que se desarrolla la formación: cara a cara, en línea y mixto.
Estrategias formativas	Acciones concretas que se efectúan en la sesión formativa, como estudio de casos, proyectos, lluvia de ideas, Philips 6-6, grupos de discusión...

Fuente: Elaboración propia.

2.4.1. Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado

Tal como se planteó en el apartado 1.2, es necesario considerar que el programa de formación se establece de acuerdo con la visión y misión de las instituciones de educación superior y los marcos institucionales y académicos, así como con las culturas profesionales diferentes según las facultades y áreas de conocimiento. Se sugiere, además, considerar la orientación conceptual más adecuada al marco institucional.

Feinman-Nemser (1990) propone el concepto de orientaciones conceptuales para definir modelos que articulen la formación del profesorado. Son un conjunto de ideas sobre las metas de la formación del profesorado y los medios para lograrlas. Idealmente, una orientación conceptual incluye una perspectiva sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje y una concepción sobre cómo aprender a enseñar que permite articular la modalidad formativa y las estrategias metodológicas definidas. Para esta autora, las orientaciones conceptuales no están ligadas a programas específicos y pueden dar estructura tanto a una acción formativa específica como a un plan de formación completo. No son mutuamente excluyentes. La autora identifica cinco orientaciones conceptuales: académica, personal, crítica, tecnológica y práctica. A continuación se explican brevemente cada una de estas orientaciones conceptuales.

- La orientación académica tiene como fin el dominio de los contenidos, y considera al profesor como un especialista en una o más áreas

disciplinares. Desde esta perspectiva, la formación está orientada a que el profesor domine los contenidos disciplinares de su área.

- La orientación personal se preocupa por el desarrollo de la persona del profesor en todas sus diversas posibilidades. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado se apoya en corrientes como el humanismo o las teorías de desarrollo humano para definir las mejores estrategias para que el profesor desarrolle sus potencialidades atendiendo a aspectos afectivos, intelectuales y psicomotores.
- La orientación crítica pone especial atención en la enseñanza como un compromiso ético y social. El profesor es un crítico de su propia práctica y un analista del contexto social, cultural, económico y político en que realiza su práctica. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado buscaría desarrollar en el profesor la conciencia crítica de su tiempo y práctica.
- Para la orientación tecnológica, la enseñanza requiere destrezas para su mejor desarrollo. Desde esta perspectiva, la formación del profesor se centra en la adquisición de destrezas y habilidades para el trabajo de aula.
- Finalmente, la orientación práctica se enfoca en los elementos de técnica y arte que los profesores expertos demuestran en su trabajo y que solo puede adquirirse por medio de la experiencia como fuente de conocimiento. La formación de profesores, por tanto, enfatiza la experiencia práctica donde el docente actúa y da respuestas ante situaciones problemáticas específicas contextualizadas.

2.4.2. Modalidades de formación

La modalidad de formación refiere al «modo» o «manera» en que se organiza la formación. El concepto *modalidades de formación*, como tantos conceptos en el campo de la educación, es interpretado de forma diferente según los autores y las instituciones. No existe consenso respecto a este término. En este apartado se describen dos tipos de modalidades de formación: según la estructura del evento formativo y según el entorno en que se desarrolla la formación.

- a) **Modalidades de formación según la estructura del evento formativo.** Se entiende por modalidad de formación «las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se

combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación (individual o colectiva), el nivel de planificación de la actividad (existencia de un proyecto o no, planificación cerrada o no, etc.), los roles e interacciones de los sujetos que intervienen (organizadores y organizadoras, “expertos”, asesores, participantes...), el grado de implicación que exige de los participantes y su mayor o menor grado de autonomía, la dinámica y estructura internas de las sesiones y las estrategias preferentes con las que desarrollan, etc.» (MEC, 1994: 9). Ejemplos de modalidad de formación son los cursos, seminarios, grupos de trabajo, etc. Para elegir la modalidad adecuada, es necesario tener claridad sobre las competencias, selección y secuencia de contenidos, identificación de las estrategias metodológicas adecuadas y congruentes con las competencias, precisión de espacios y tiempos, definición de relaciones entre el formador y el profesorado. De esta manera, queda claro que la elección de la modalidad formativa es fundamental para orientar el tipo de proceso deseado. La caracterización de estas modalidades formativas gira en torno a la interacción de varios aspectos, como el perfil del profesorado asistente, la planificación de la formación (diseño, proceso y evaluación), el modo de participación del profesorado (individual o colectiva) y el nivel de autonomía del profesorado asistente. A continuación se caracterizan algunos ejemplos de modalidades de formación:

- *Curso*. Actividad estandarizada que tiene por objeto el estudio sobre una materia estructurada como una unidad. La finalidad principal de un curso es la transmisión de nuevos contenidos de carácter científico, técnico y/o pedagógico a cargo de especialistas en la materia. El número de participantes no suele ser determinante.
- *Seminario*. Reunión especializada que tiene naturaleza académica, cuyo objetivo es realizar un estudio en profundidad de determinadas temáticas a partir de la interacción entre los especialistas y usualmente un trabajo individual complementario. Se requiere un alto grado de implicación de los miembros y voluntad de mejorar la práctica profesional, colaborando en equipo, analizando contenidos y proponiendo iniciativas para profundizar en el estudio de determinados temas educativos que van surgiendo a partir de las aportaciones de los propios asistentes. En cuanto a la duración,

puede ser variable (una sesión o sucesivas sesiones espaciadas en el tiempo). El número de asistentes ha de ser reducido.

- *Taller*. Es una modalidad o metodología de trabajo sobre un tema muy específico y esencialmente práctico. Se caracteriza por la investigación y el trabajo en equipo. Tiene como finalidad la elaboración de un producto tangible o práctico. Se centra en resolver problemas concretos y su duración no suele ser muy larga.
- *Grupo de trabajo*. Está formado por profesores que pertenecen a una o varias escuelas o facultades que comparten determinadas inquietudes relacionadas con la elaboración y experimentación de materiales curriculares, la innovación o investigación centrada en diferentes fenómenos educativos o con el tratamiento didáctico de tareas específicas. Pueden ser grupos de trabajo para la innovación, para la investigación o para la coordinación. Los grupos de investigación o los de innovación están más encaminados a la reflexión colectiva y se tiende a que los productos que elaboran se difundan y sean públicos. Los grupos de coordinación pueden estar compuestos por profesores de grado y máster (o de etapa primaria y secundaria, o secundaria y universidad) para facilitar las transiciones educativas o para coordinarse sobre ciertos aspectos curriculares.
- *Formación en centros educativos*. Las facultades y los departamentos se definen como el lugar de referencia de la formación. Los procesos que se desarrollan en estas instituciones afectan a todos los miembros de esa comunidad y dan respuesta en conjunto a las necesidades, innovaciones y reflexiones que se derivan del trabajo en el aula. Puede participar la totalidad del equipo docente y responde a necesidades asumidas como comunes. Suele partir de una detección de necesidades formativas y puede incluir otras modalidades de formación, como cursos, seminarios, talleres, etc.
- *Asesoría*. La asesoría se concibe como un proceso en el que se da asistencia, apoyo mediante la sugerencia, ilustración u opinión con conocimiento a colectivos de profesores (generalmente a todo un claustro o a varios equipos docentes). Este acompañamiento suele ser realizado por una persona especialista externa al centro. En general, el equipo directivo ha de liderar esta actividad y el asesor ha de impartir el rol de «trabajar con» más que el de «inter-

venir sobre». Como resultado de la asesoría, el centro educativo se compromete a transferir al aula el contenido de la formación.

- *Conferencia*. Exposición en público de un tema o materia por parte de un especialista cualificado. Suele completarse con un debate en el que los asistentes pueden hacer preguntas y aportaciones sobre el tema en cuestión. La duración es corta, y su finalidad suele ir más ligada a la sensibilización o información sobre un tema que a otro tipo de aprendizajes.
- *Evento científico* (congreso, simposio, jornada). Eventos organizados generalmente por una o varias instituciones alrededor de unas temáticas expresadas en grandes objetivos de un área científica. Normalmente incluye una serie de conferencias de especialistas de prestigio y va acompañado de seminarios, talleres y ponencias o comunicaciones de los asistentes. Suelen realizarse con periodicidad. En algunos países, como Brasil, se considera que congreso, jornada y simposio son términos que aluden a un mismo tipo de evento formativo y solo difieren entre ellos en función del número de asistentes.

b) **Modalidad de formación según el entorno en que se desarrolla la formación.** En algunos países, el concepto de modalidad se refiere a los entornos en los que se desarrolla la formación. Es necesario entonces definir si la formación será cara a cara, mixta o en línea. Las facilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten adaptarse mejor a cada colectivo de profesores. Las universidades participantes en este estudio ofrecen programas de formación para sus profesores usando estas tecnologías bajo las tres modalidades aquí descritas.

Tabla 7. Modalidades de formación según el entorno en que se desarrolla la formación

Modalidad	Definición
Cara a cara	Formación que se produce en encuentros cara a cara entre el formador y los participantes. Actividad formativa que se lleva a cabo en un espacio físico concreto, donde interactúan de manera directa docente y alumnado. Es la modalidad donde la actividad en un espacio físico concreto supera el 80% del tiempo.
En línea	La educación en línea es una modalidad educativa en la que los estudiantes no necesitan asistir físicamente a ningún aula. Suele desarrollarse en LMS (learning management systems), como Moodle, Sakai, BlackBoard, a los que recientemente se han incorporado LAMS (learning activity management system), que son entornos virtuales para el aprendizaje de orientación constructivista para la creación y gestión de actividades educativas. En esta modalidad hasta el 80% del proceso enseñanza-aprendizaje ocurre en línea.
Mixta (<i>blended</i>)	Formación en modalidad semipresencial, donde se combinan diversos métodos de impartición. En ocasiones, la docencia cara a cara se combina con sesiones a distancia para las que se emplean recursos virtuales. En otras ocasiones, la modalidad tiene una fuerte base virtual, pero también los estudiantes deben o pueden acudir físicamente en determinadas ocasiones para recibir tutorías, o para realizar exámenes. Es la modalidad donde la actividad en un espacio virtual se sitúa entre el 21% y el 79% del tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, hay que tener en cuenta que esta división entre modalidades a partir de la distribución del tiempo tiende a ser cada vez arbitraria, ya que algunos autores señalan que los criterios para la selección de las actividades en línea deberían ser de carácter pedagógico, por un lado. Y por el otro, hay una tendencia a la integración de las modalidades, lo que implicaría, en perspectiva histórica, que se difuminara la alternativa *blended* (Bartolomé y Aiello, 2006).

2.4.3. Estrategias para la formación

En la modalidad de formación se definen estrategias o actividades de formación como «acciones concretas que se efectúan en la sesión formativa» (Imbernón, 2007: 138). Entre las diferentes estrategias para la formación, podríamos establecer innumerables ejemplos: estudio de

casos, proyectos, resolución de problemas, juego de roles, Philips 6-6, grupos de discusión, lluvia de ideas, estrategias con tecnologías de la información y la comunicación, etc. En virtud de las competencias en las que se pretende formar al profesorado, se seleccionan las estrategias metodológicas que están de acuerdo con la modalidad formativa:

- *Estudio de casos*. Se basa en el análisis de situaciones reales o imaginarias, por ejemplo, situaciones de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias. A partir de la descripción de las características de la situación, el docente en formación analiza las posibles maneras de actuación y toma decisiones sobre posibles respuestas.
- *Proyectos*. Los proyectos suelen ser trabajos en grupo para cuya realización los integrantes deben obtener información desde diversas fuentes. Dicha información debe ser interpretada y analizada con el fin de construir conocimiento en torno a un tema. Resultará también de gran importancia establecer vías de aplicación de dicho conocimiento.
- *Resolución de problemas*. Los estudiantes, a partir de un problema, deben buscar la información, relacionar los temas, debatir y analizar para crear el conocimiento que les permita progresar en el aprendizaje. Requiere un trabajo cooperativo. Esta técnica ha sido desarrollada como el método de enseñanza aprendizaje que se conoce como aprendizaje basado en problemas (ABP).
- *Juego de roles*. Consiste en actividades de simulación en que diversos estudiantes adoptan el papel de un personaje cuyas ideas deben defender. Pretende desarrollar la capacidad de adoptar diferentes puntos de vista para analizar un problema y tomar decisiones en consecuencia.
- *Philips 6-6*. Consiste en debatir, durante seis minutos en grupos de seis personas, una determinada temática. Finalmente, se exponen las conclusiones en común.
- *Grupo de discusión*. Grupo de debate sobre una determinada temática. Una técnica bastante habitual consiste en realizar el debate en pequeños grupos, para más tarde trasladarlo al gran grupo.
- *Estrategias con tecnologías de la información y la comunicación*. Utilización de entornos virtuales para el aprendizaje, como pueden ser diferentes tipos de redes sociales, wikis, blogs, chats, etc.

2.5. ¿Cuándo se hará la formación?

La formación puede tener una duración variable en función de las decisiones anteriores. Para determinar la duración es necesario tomar en cuenta diversos factores que se explican en las siguientes tres tablas:

Tabla 8. Tipos de formación en función de la intensidad de la dedicación

Dedicación	Definición
Intensivo	Evento formativo de corta duración, pero que tiene el contenido concentrado en días específicos y normalmente consecutivos.
Semiintensivo	Evento formativo de corta duración, pero que tiene el contenido concentrado en días específicos, aunque no sean consecutivos.
Puntual	Evento formativo que se lleva a cabo en días muy concretos y sin continuidad en el tiempo. Suelen ser contenidos muy específicos.
Continua	Evento formativo de larga duración en el tiempo y que tiene una continuidad en sus contenidos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Tipos de formación en función de su duración

Duración	Definición
Muy corta duración	Evento formativo que requiere una dedicación de menos de 25 horas por parte de los participantes.
Corta duración	Evento formativo que requiere una dedicación de entre 25 y 150 horas por parte de los participantes.
Media duración	Evento formativo que requiere una dedicación de entre 150 y 250 horas por parte de los participantes.
Larga duración	Evento formativo que requiere una dedicación de más de 250 horas por parte de los participantes.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Tipos de formación en función de la intensidad en el tiempo

Intensidad en el tiempo	Definición
Diaria	Evento formativo que dura un número determinado de días no superiores a una semana.
Semanal	Evento formativo que dura un determinado número de semanas no superiores a 30 días.
Mensual	Evento formativo que dura un determinado número de meses no superiores a medio año.
Otras posibles modalidades	Trimestral, semestral, anual.

Fuente: Elaboración propia.

3. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Uno de los retos a los que enfrentan los programas de formación pedagógica del profesorado es rendir cuentas respecto a sus resultados en la mejora de la calidad de la enseñanza. De manera general, la rendición de cuentas alude a una evaluación de la relación costo/efectividad en términos de los resultados. En esta perspectiva, la rendición de cuentas implica informar sobre la eficacia y eficiencia del programa. En el caso específico de la formación pedagógica de profesores, se demandan evidencias acerca de la eficacia de los programas y actividades de desarrollo profesional en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Guskey, 2002). Esta relación no ha podido ser claramente establecida, dada la multidimensionalidad del objeto evaluable y la complejidad metodológica asociada.

Por otra parte, si bien la fundamentación, diseño y estrategias de aplicación de los planes de formación del personal universitario suelen estar sistemáticamente estudiados, no ocurre lo mismo con la evaluación de la formación. Lo común es que evaluar la formación se reduzca a la obtención de información sobre la satisfacción de quienes han participado en las acciones formativas. Resulta evidente que este procedimiento es totalmente insuficiente si entendemos la evaluación como un proceso dirigido a analizar y valorar el proceso de formación en todas sus dimensiones y conducente a su mejora.

Una forma de aproximarse a la evaluación de la formación pedagógica es desde la evaluación de programas, en tanto que toda acción de formación se ubica en un programa específico, ya sea institucional o de un curso o unidad de aprendizaje (Cordero, Luna, Pons y Serrano, 2011). Una definición extendida de evaluación de programas la conceptualiza como la recopilación sistemática de evidencia empírica con el propósito de: 1) evaluar la congruencia entre la normativa y la estructura del programa actual (incluye la valoración de la estructura del programa, del ambiente de implementación, y resultados) y 2) verificar el impacto del programa, mecanismos causales o el grado de generalización (Chen, 1990). Así se ubican dos grandes dimensiones de la evaluación de cual-

quier programa: la estructura y manera de implementar un programa y lo relativo a su impacto.

En esta perspectiva se propone que la evaluación de la formación se realice desde una aproximación contextualizada (en el marco de un programa específico), comprensiva y basada en estándares (que combine la aproximación cualitativa y cuantitativa en evaluación), formativa (que privilegie la mejora del programa en su conjunto) y técnicamente defendible (es decir, que cumpla con los criterios de confiabilidad y validez).

3.1. ¿Qué se evalúa en la formación de profesores?

El planteamiento que ha tenido mayor impacto en los diferentes modelos de evaluación en los programas de formación de las organizaciones es la propuesta de Kirkpatrick (2007). Este autor distingue cuatro niveles de evaluación de la formación:

- nivel de satisfacción de los participantes con la formación/intervención recibida,
- nuevos aprendizajes o nuevas competencias adquiridas gracias a la formación o la intervención,
- transferencia de los aprendizajes realizados en el lugar de trabajo,
- impacto que la formación genera en las diferentes áreas de la organización y en sus usuarios.

A continuación se explicarán los cuatro niveles propuestos por el autor.

3.1.1. Reacción o satisfacción

La evaluación de las reacciones de los participantes es un indicador importante de la calidad. Es la evaluación más habitual en los eventos formativos, y se aplica generalmente al final de la acción. Este tipo de evaluación tienen los siguientes propósitos:

- Determinar el nivel de satisfacción/insatisfacción de los participantes y los formadores.
- Identificar las fortalezas y debilidades del programa de formación.
- Identificar oportunidades de mejora en las acciones futuras.

- Evaluar la percepción que los profesores tienen respecto a la adquisición de conocimientos por parte de los participantes.

Su ventaja principal radica en que permite hacer mejoras inmediatas. Su debilidad es que se trata de una opinión que puede verse afectada por aspectos indirectos, tales como el clima creado durante el proceso de formación. Se considera necesaria en el proceso y no predice la aplicabilidad de la formación al puesto de trabajo. En este nivel, es posible evaluar el diseño de la formación, las características instruccionales de la formación, el entorno de la formación y la utilidad percibida (Grossman y Salas, 2011).

3.1.2. Aprendizajes

La evaluación del logro de los objetivos de aprendizaje (Grossman y Salas, 2011) adquiere otro sentido al incorporar el enfoque por competencias en el proceso de formación. Si se desea hacer este tipo de evaluación, es muy importante que la planificación por competencias esté adecuadamente diseñada. Es necesario tener en cuenta las diversas fases del proceso de evaluación al inicio (con finalidad diagnóstica), durante el mismo (con finalidad formativa) y/o al final para acreditar los aprendizajes logrados.

3.1.3. Transferencia

Una vez que los asistentes a una acción formativa (cara a cara, mixta o en línea) han concluido la acción formativa, se pretende que apliquen la competencia que se planteó en la acción formativa en sus aulas, con sus propios alumnos. Esto puede ocurrir de forma inmediata o diferida.

Es importante considerar los diversos agentes participantes en la evaluación de la transferencia. Si se realiza una evaluación para evaluar la transferencia, supone implicar al formador en actividades posteriores al evento formativo y/o a personas que no han participado necesariamente en la formación. En las modalidades diferidas hay que pensar el acceso a los informantes (los profesores asistentes a la formación) una vez finalizada la formación. ¿Seguirán vinculados a la institución? ¿Se tendrá acceso a ellos? ¿Responderán a los cuestionarios? ¿Cómo reconocer dicho esfuerzo?; en definitiva, el diseño de instrumentos de evaluación que integren la transferencia lleva a una nueva lógica de

compromiso de los participantes. En este sentido, este nivel permite evaluar el entorno laboral, el clima de transferencia y la presencia de soporte (supervisión y apoyo de pares) (Grossman y Salas, 2011).

Una manera de conocer las expectativas sobre la transferencia que tienen los participantes es incorporando en el cuestionario de satisfacción y percepción de aprendizaje algunas preguntas sobre su posible aplicación y qué necesitarían para hacerlo.

3.1.4. Impacto

La evaluación del impacto comprende valorar los resultados de la formación tanto en el ámbito individual como institucional (Kirkpatrick, 2007). Al evaluar el impacto se espera una evaluación comprensiva que informe, por una parte, de los cambios en el quehacer de los participantes en contextos específicos, lo que incluye evaluar la transferencia de lo aprendido; y por otra, que valore la contribución al alcance de los objetivos estratégicos que la organización tiene planteados.

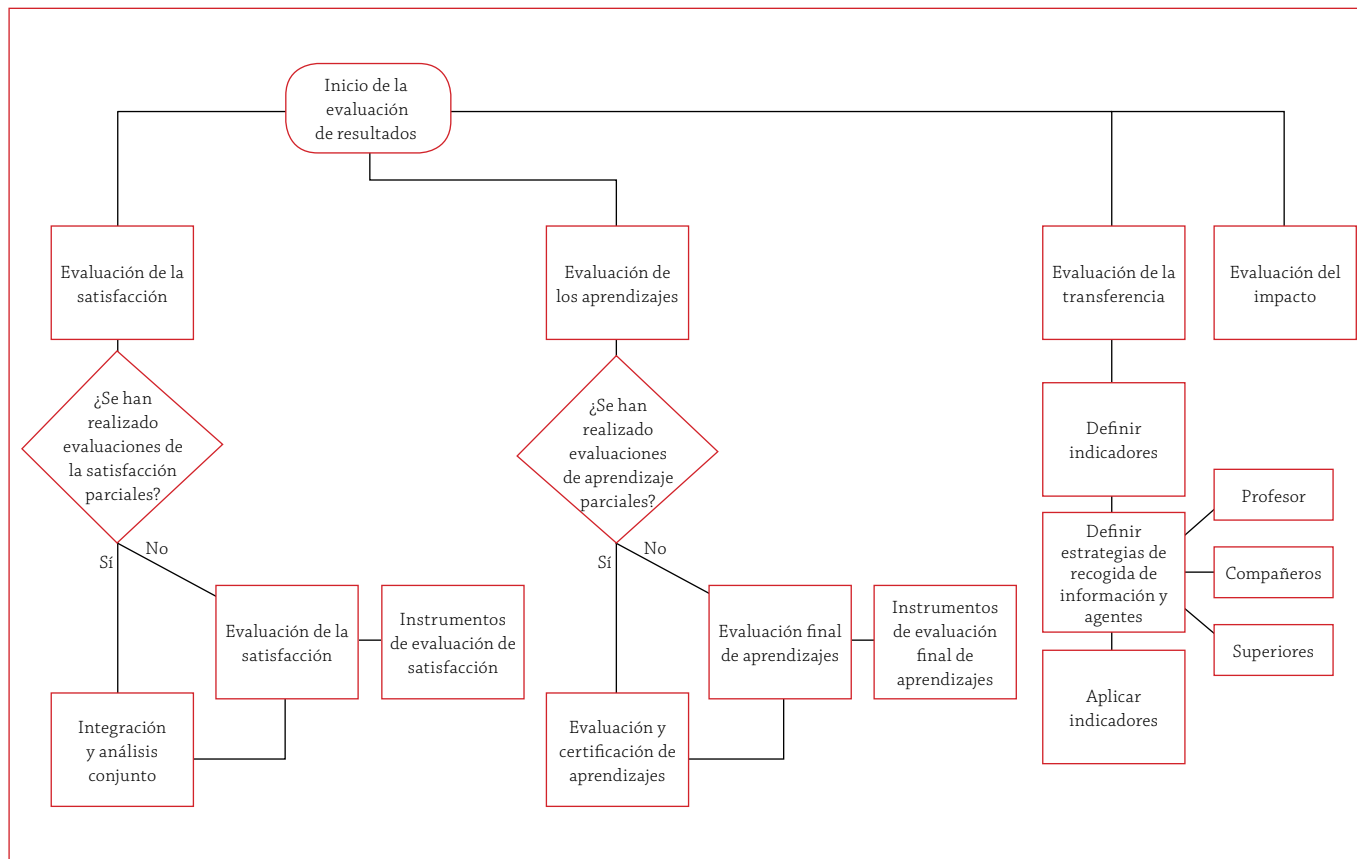
Biencinto y Carballo (2004) proponen superar la orientación tradicional de la evaluación de impacto reducida solo a una orientación centrada en los resultados. Por eso proponen cinco niveles de impacto:

- satisfacción de los participantes,
- grado de aprendizaje logrado,
- transferencia al puesto de trabajo,
- verificación del impacto de la formación en el puesto de trabajo y en la organización,
- rentabilidad de la formación.

De acuerdo con Grossman y Salas (2011), en la evaluación del impacto se trabaja la relación entre los objetivos de la organización y la rentabilidad de la formación para la organización.

En la figura 1 se representan algunas de las características de la evaluación de la formación en los distintos momentos del proceso de evaluación. Evaluar cada uno de estos niveles plantea retos teóricos, técnicos, institucionales, específicos (Gairín, 2010), y, conforme se avanza en el nivel de la evaluación, los retos son mayores.

Figura 1. Algunas características de la evaluación de la formación en los distintos momentos del proceso de evaluación



3.1.5. Problemática específica de la transferencia de la formación

Tejada y Ferrández (2007) establecen una relación de las resistencias para la transferencia que pueden ser de gran utilidad:

- Hay falta de medios para poner en práctica las habilidades adquiridas.
- La exigencia del trabajo diario provoca que rápidamente se caiga en los hábitos anteriores.
- El trabajador no entiende ni comparte la razón de su formación: rechaza todo el aprendizaje y no piensa en mejorar el desempeño en el puesto de trabajo.
- Se tiene la percepción de que las nuevas competencias no son aplicables.
- Los compañeros boicotean las nuevas iniciativas.
- La cultura organizativa existente no promueve las mejoras propuestas.
- Hay carencia de reforzamiento en el puesto de trabajo.

Las resistencias a la transferencia han llevado a diversos autores a centrarse en los factores facilitadores del cambio (Moreno y Victoria, 2009). En esta línea es especialmente relevante la aportación de Murillo y Krichesky (2012), quienes recogen las estrategias clave que han destacado diferentes autores como Huberman y Miles (1984) o Fullan (2002) respecto al cambio en las organizaciones. Para lograrlas resulta clave:

- Asegurar que el cambio se impregne en todo el ámbito escolar: que se incorpore a las estructuras, a la organización y a los recursos de la escuela.
- Eliminar prácticas rivales o contradictorias. Tener en cuenta cuáles son los obstáculos que impiden continuar mejorando y actuar contra ellos.
- Establecer vínculos permanentes con otros centros que estén atravesando procesos de mejora similares.
- Poner especial énfasis en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Asegurar la participación de todos los miembros educativos en la vida del centro y ampliar la implicación de la escuela en la comunidad local.
- Contar con un elenco adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o profesores que funcionen a modo de asesores para la formación de las destrezas necesarias para tal fin.

- Implementar cambios estructurales que promuevan y acompañen la mejora de la práctica de enseñanza.
- Asistir y acompañar a los nuevos miembros que se incorporan al centro, facilitarles su inserción en la cultura escolar lo antes posible.
- Sostener procesos de evaluación y autoevaluación constantes que refuercen el trabajo bien hecho y ayuden a la toma de decisiones.
- Crear redes de aprendizaje internas y externas.
- Favorecer el apoyo entre los colegas.

Un trabajo reciente desarrollado en el campo del estudio de la transferencia de la formación de profesores universitarios es el de Feixas *et al.*, (2013). Esta investigación tuvo como objetivo identificar los factores que influyen en la transferencia de las acciones formativas al aula del profesorado en 81 programas de 18 universidades españolas. De los ocho factores identificados, los factores «Diseño de la formación y aprendizaje» y «Reconocimiento institucional» destacaron como facilitadores de la transferencia. Los factores «*Feedback* del estudiante», «Cultura docente del equipo de trabajo», «Apoyo del responsable docente», «Recursos del entorno» y «Predisposición al cambio en la universidad», tuvieron un peso menor en la transferencia. Curiosamente, el factor «Organización personal del trabajo», relacionado con las condiciones laborales que tiene el docente para transferir lo aprendido, fue el que tuvo puntajes más bajos para la transferencia. Los autores identificaron que, en cuanto a los contenidos de la formación, predomina una tendencia hacia el desarrollo de habilidades relacionadas con el trabajo del aula, es decir, conocimientos propios de las competencias metodológica, tecnológica, comunicativa y personal (véase tabla 2).

3.2. Principios generales de la evaluación de programas de formación

La estrategia de evaluación debe ser coherente con el modelo de formación y, en concreto, con sus finalidades. La tabla 11 muestra los aspectos que cabe relacionar entre los criterios establecidos en el modelo de formación y en la estrategia de evaluación.

Tabla II. Relaciones entre las políticas institucionales y la estrategia de evaluación

Políticas institucionales	Estrategia de evaluación
Establecer las políticas de formación de acuerdo con la visión y misión de la universidad.	Diseñar planes de evaluación congruentes con la visión y misión de la universidad.
Contextualizar el modelo de formación, teniendo en cuenta los marcos institucionales y académicos, así como las culturas profesionales diferentes según las facultades y áreas de conocimiento.	Diseñar planes de evaluación congruentes con cada departamento o facultad.
Dar protagonismo y medios suficientes a los órganos directamente responsables de la formación.	Dedicar recursos humanos, financieros y materiales para la evaluación.
Ofertar una amplia gama de modalidades de formación.	Diversificar los instrumentos de evaluación.
Diferenciar entre la oferta formativa y la específicamente acreditativa.	Diferenciar entre la evaluación formativa y la específicamente acreditativa.
Disponer y, en su caso, preparar a formadores, expertos asesores y especialistas para impartir la oferta formativa.	Disponer y, en su caso, preparar a evaluadores que puedan dar soporte al equipo de formadores.
Preparar un plan de trabajo en función de los objetivos de la institución y de la formación, de los medios disponibles y de la capacidad de desarrollarlos adecuadamente.	Preparar un plan para el diseño, administración y análisis de la información necesaria para la evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Plan de evaluación de la formación

Cuando se plantea un plan de evaluación es necesario clarificar su finalidad o propósito y sus alcances. Asimismo, es necesario establecer el objeto de dicha evaluación. La estructura universitaria es extremadamente compleja y, por tanto, la formación puede ir dirigida a diferentes estamentos de la organización y de su funcionamiento. Además, el proceso de evaluación también puede requerir diferentes niveles de actuación. En la siguiente tabla se revisan las posibilidades de evaluación según el objeto evaluable y la fase del proceso de formación.

Tabla 12. Elementos de un plan de evaluación

Objeto de la evaluación	Diseño	Resultados
Plan de formación de una universidad		Evaluar el impacto de la formación.
Programa de formación de una unidad de la universidad (en relación con un centro, un departamento, una facultad, etc.)	Evaluar el diseño formativo en función de los objetivos definidos.	Evaluar las reacciones de los aprendices. Evaluar el aprendizaje. Evaluar la transferencia de la formación.
Acción formativa puntual (curso, taller, etc.)	Evaluar el proceso formativo: la idoneidad de los métodos de enseñanza y la evaluación de la formación.	Evaluar las reacciones de los aprendices. Evaluar el aprendizaje. Evaluar la transferencia de la formación. Evaluar el impacto de la formación.

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Finalidades y etapas de la evaluación

La evaluación puede realizarse con diferentes finalidades: diagnóstica, formativa, sumativa; y en diferentes etapas del proceso, tal como se presenta en la tabla 13.

Tabla 13. Propósitos y etapas de la evaluación

Finalidad	Etapas	Definición
Diagnóstica	Situación inicial	Evaluación cuyo propósito es indagar en los conocimientos previos de los asistentes y sus expectativas con la finalidad de ajustar el programa. La evaluación será diagnóstica y tendrá sentido para el diseño o revisión del plan de formación.
Formativa	Durante la formación	Evaluación cuyo propósito es orientar los procesos de aprendizaje. Necesariamente tiene que ser una evaluación continua. La evaluación estará más focalizada hacia los aprendizajes. En función de la duración de la formación, podría tener sentido una primera aproximación a la valoración de la satisfacción/insatisfacción.
Sumativa	Inmediatamente después de la formación	Es el mejor momento para la valoración de la satisfacción, aunque también se puede realizar durante la formación si esta posee una cierta duración. Es un momento adecuado para la valoración de los aprendizajes, así como de las posibilidades de transferencia inmediata.
	Un tiempo después de la formación	Evaluación cuyo propósito es comprobar los resultados del programa y acreditar, si procede, los aprendizajes alcanzados. Aunque puede ir realizándose a lo largo del proceso, debe hacerse también al final. Puede valorar tanto la transferencia como el impacto.

Fuente: Elaboración propia.

4. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN

4.1. Consideraciones previas a la definición de los instrumentos de evaluación

Antes de que cada institución opte por utilizar un conjunto o tipo de instrumentos, se considera necesario clarificar el tipo de evaluación que se quiere realizar y los recursos de que se dispone, tanto de tiempo como financieros.

Si se quiere evaluar los aprendizajes, la transferencia y el impacto, es necesario subrayar que los principios que orientan la propuesta formativa, así como las bases psicopedagógicas sobre las que se sustenta definen el tipo de evaluación. Los resultados que se recojan deben ser coherentes con la propuesta formativa. Por ejemplo, si el programa se centra en el aprendizaje cooperativo, se requiere solicitar evidencias de trabajo colectivo. Si el trabajo se centra en una perspectiva de aprendizaje socioconstructivista, se deben recoger producciones, trabajos elaborados o ensayos abiertos. Si se opta por un aprendizaje auténtico, necesariamente se deben recoger diseños de producciones contextualizadas.

El tiempo y los recursos financieros son también importantes para decidir qué tipo de evaluación se realizará, en tanto que mientras más tiempo y recurso financiero se cuente, más especializados pueden ser los instrumentos. En caso de que no sea así, se pueden usar instrumentos genéricos que se adapten a cada circunstancia o instrumentos más específicos para la situación que tienen que diseñarse *ad hoc*. Además de los recursos económicos para pagar el proyecto de evaluación, se requieren recursos humanos (aplicadores, analistas), así como condiciones estructurales y culturales para contar con la disposición de las autoridades para desarrollar el proyecto y la apertura de la institución hacia la innovación o el cambio, etc.

Tras analizar los distintos instrumentos de evaluación de la formación existentes en la actualidad, a continuación se desglosan los elementos que intervienen en su utilización (tabla 14).

Tabla 14. Instrumentos y elementos que intervienen en la utilización de la evaluación de la formación

Etapas	Objeto	Contenido	Momento de la formación	Instrumento de evaluación	Fuentes de información	Propósito de la evaluación
Previo	Contextualización	Información acerca de las necesidades institucionales y personales.	Previo	Guía para el análisis de necesidades. Cuestionario de evaluación diagnóstica (expectativas y conocimientos previos).	Posibles asistentes a la formación	Diseño del programa. Ajustes de un programa flexible.
Diseño	Calidad del diseño	Objetivos o competencias pertinentes, bien redactados. Se parte de análisis de necesidades, organización del tiempo, contenido, actividades.	Inicial	Guía para la evaluación de la calidad del diseño de la formación.	Diseño	Ajustes en el programa.
Desarrollo	Satisfacción de los asistentes	Satisfacción con el formador.	Tras algunas sesiones iniciales	Cuestionario de evaluación de la satisfacción de los participantes durante el proceso.	Profesorado asistente a la formación	Modificar contenidos, metodologías, agrupamientos, recursos.
	Satisfacción del formador	Satisfacción con el grupo (su nivel, su participación, su compromiso).	Tras algunas sesiones iniciales	Cuestionario de evaluación de la satisfacción por parte del formador durante el proceso.	Formador	Revisar el grado de exigencia, los procesos de evaluación, materiales y recursos disponibles.
	Aprendizaje de los asistentes	Aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales.	Tras algunas sesiones iniciales	Cuestionario de evaluación del aprendizaje por parte de los asistentes durante el proceso. Cuestionario de evaluación de la percepción de aprendizaje por parte del formador durante el proceso. Recogida de evidencias de aprendizaje. Autoevaluación. Pruebas de respuesta abierta. Portafolios, etc.	Profesorado asistente a la formación. Formador de la plataforma	Modificar contenidos, metodologías, agrupamientos, recursos.

Etapa	Objeto	Contenido	Momento de la formación	Instrumento de evaluación	Fuentes de información	Propósito de la evaluación
Resultados inmediatos	Satisfacción de los asistentes	Satisfacción con el formador.	Final	Cuestionario final de evaluación de la satisfacción de los participantes.	Profesorado asistente a la formación	Modificar y/o crear futuras ediciones del programa formativo (ratificar o no a formadores, revisar contenidos, evaluación).
	Satisfacción del formador	Satisfacción con el grupo (su nivel, su participación, su compromiso).	Final	Cuestionario final de evaluación de la satisfacción del profesorado.	Formador	Modificar futuras ediciones.
	Aprendizaje de los asistentes	Aprendizajes conceptuales, procedimentales, actitudinales y competenciales.	Final	Cuestionario final de evaluación del aprendizaje de los participantes. Cuestionario final de evaluación de la percepción de aprendizaje por parte del formador. Evidencias de aprendizaje.		Modificar futuras ediciones.
Resultados diferidos	Transferencia	Aplicación o integración de los aprendizajes en la práctica docente.	Al cabo de cierto tiempo	Encuesta al profesorado participante. Guía de observación de aula.		Modificar futuras ediciones.
	Impacto	Consecuencias de la anterior aplicación sobre la institución y/o la calidad del trabajo de los estudiantes.	Al cierre del ciclo escolar	Análisis del rendimiento de los estudiantes. Encuestas de satisfacción a estudiantes.		

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Fuentes de información de la evaluación

En cualquier modelo para la evaluación de la formación se deben tener en cuenta los agentes o las fuentes que proporcionarán información sobre la evaluación. En el caso de la formación del profesorado universitario pueden ser:

- el propio docente que ha recibido la formación;
- el formador/a;
- los diseñadores del plan de formación;
- el alumnado sobre el que se «proyecta» la formación recibida por el profesor/a;
- algún miembro del personal de administración y servicios, si procede;
- autoridades del departamento o facultad: director de departamento, jefe de estudios, etc.

4.3. Instrumentos de evaluación

De las diferentes propuestas localizadas en la literatura sobre evaluación de la formación puede extraerse una relación de instrumentos que se presentan, de forma muy sintética, a continuación.

- **Cuestionario.** El *cuestionario* es un documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente, y organizadas, secuenciadas y estructuradas de acuerdo con una determinada planificación con el fin de que sus respuestas puedan ofrecer toda la información que se precisa sobre las variables objeto de la investigación o evaluación. Puede ser aplicado en formas variadas (oral, escrito, en línea). Se trata de un instrumento ampliamente utilizado para evaluar la satisfacción. También se puede utilizar para evaluar el aprendizaje y la transferencia. Los destinatarios son los profesores participantes —en forma de autoevaluación—, los directivos, los compañeros, los alumnos de estos profesores u otros agentes. Su principal ventaja es que aporta información cuantificable o que puede ser cuantificable que minimiza la inferencia del evaluador. Se recomienda que se dé a conocer claramente el fin y uso de

los datos y que sea breve, estructurado y muy informativo para los participantes.

- **Grupo de discusión.** El *grupo de discusión* es una reunión de personas que discuten sobre un tema de interés común con la ayuda de un «moderador» y un «ayudante de campo». La finalidad del grupo es tener más información sobre un tema o tomar decisiones conjuntas a partir de una conversación cuidadosamente planeada. Se recomienda que se integre por un máximo de seis participantes y que se intente que el clima estimule la conversación y permita expresiones divergentes. Es una técnica muy útil para recopilar información sobre la evaluación de la transferencia. Sin embargo, posee un alto coste, puesto que se hace necesario transcribir la conversación, analizarla, categorizarla y extraer las principales aportaciones.
- **Entrevista.** La *entrevista* es una técnica de conversación. Consiste en un encuentro, cara a cara, entre el evaluador y el informador para comprender las perspectivas que tiene el profesor respecto a sus experiencias, situación, vida, etc. Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador. Se puede utilizar para indagar sobre la transferencia de los aprendizajes adquiridos con la formación, así como de los factores condicionantes de esta ejecución. Ayuda a determinar si las competencias planteadas en la acción formativa se pueden aplicar en la facultad o departamento. Es una de las técnicas de evaluación más versátiles en cuanto al formato. Permite profundizar en el objeto de análisis. Se sugiere grabarla y transcribirla. No es fácilmente integrable en entornos en línea.
- **Pruebas de rendimiento.** Las *pruebas de rendimiento* son instrumentos que miden el nivel de conocimientos, aptitudes, habilidades o de unas capacidades físicas determinadas. Sirven para evaluar conocimientos y actitudes y para evaluar habilidades. Pueden adoptar la forma de pruebas objetivas o de desarrollo. La prueba objetiva es un tipo de examen escrito estructurado que se integra por reactivos tipo falso-verdadero, de opción múltiple, etc. La prueba de desarrollo o de ensayo es un tipo de examen oral o escrito constituido por preguntas abiertas que permitan al sujeto elaborar su propia respuesta sin estructura que lo condicione. Se pueden hacer pruebas de control antes y después de la acción formativa.

Las pruebas objetivas permiten incluir una muestra del contenido, y su calificación es fácil y rápida. Respecto a las pruebas de desarrollo, su principal ventaja es que son más adecuadas para medir la capacidad del participante para estructurar y expresar el contenido; permiten medir aprendizajes más complejos, como la capacidad de análisis, síntesis, resolución de problemas. Para calificar las pruebas de desarrollo se sugiere elaborar una rúbrica.

- **Portafolio.** El *portafolio* es una colección de evidencias de todo tipo que permiten al formador y al profesorado participante en las acciones formativas reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Aplicado en la formación del profesorado, el docente tiene la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico y creativo, en el que, desde una perspectiva holística, se le ayuda a establecer metas claras sobre el compromiso adquirido ante la sociedad para intervenir en el proceso de crecimiento de sus alumnos. Puede contener todo tipo de evidencias de aprendizaje y de transferencia, recolectadas durante la formación o una vez finalizada, e incorporar esquemas, mapas conceptuales, diseños curriculares y materiales didácticos. Cada una de las evidencias que se aporta debería ir vinculada a un autoinforme o a una reflexión sobre qué tipo de capacidad o competencia muestra dicho trabajo. No se trata de incluir todo lo que se produce, sino de saber explicar por qué se incluye cierto trabajo y no otro. Entre las principales ventajas está el hecho de que da voz al profesor/a, a través de la escritura como mecanismo de expresión de las inquietudes personales, de reflexión en la acción, de desarrollo de la autonomía docente y de progresión en diversas capacidades. Además, se sitúa en el marco constructivista. Se sugiere utilizar una rúbrica para su calificación.
- **Análisis documental.** La recogida y análisis de diferentes tipos de documentos es una de las técnicas más utilizadas en la historia de la investigación educativa y social. El *análisis documental* puede darse en el marco de la evaluación del diseño de la formación sobre el propio diseño, o puede aplicarse también a planificaciones, materiales didácticos, producciones varias que constituyan evidencias del trabajo con las que acreditar el aprendizaje y/o la transferencia de ciertos procesos formativos. También pueden ser analizadas actas de reuniones y documentos institucionales en los que se hayan in-

corporado decisiones relativas a cambios derivados de las acciones formativas.

Su análisis permite realizar un primer acercamiento a la evaluación de la formación prevista (por ejemplo, en los diseños), pero debe complementarse con la información recabada por medio de otros instrumentos.

- **Rúbricas.** Una *rúbrica*, también llamada matriz de valoración, es un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzgan, valoran, califican y conceptúan determinados componentes del proceso educativo (contenido curricular, trabajo escrito, proyecto, exposición oral, etc.). Las rúbricas también son entendidas como pautas que permiten integrar criterios, niveles de logro y descriptores cuando se trata de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo.

Según Díaz Barriga (2005), las rúbricas son guías, plantillas o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio relativo al desempeño que una persona o un colectivo muestra respecto un proceso determinado. En general, son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrado en aspectos cualitativos, aunque también es posible establecer puntuaciones numéricas. Las rúbricas son necesarias para evaluar evidencias como el examen de respuesta abierta, los diseños, los proyectos, los ensayos, los ejercicios de detección de errores, los blogs, los portafolios, las wikis, los mapas conceptuales, las producciones audiovisuales, la elaboración materiales didácticos, los registros auditivos o audiovisuales, las creaciones artísticas y el diseño de cursos o programaciones.

Goodrich (2005) señala algunas ventajas del uso de las rúbricas:

- Son una poderosa herramienta para el formador, pues los criterios de la evaluación están explícitos y conocidos de antemano.
- Si son elaboradas por el formador, clarifican cuáles son los objetivos o competencias que se deben alcanzar. Permiten describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el profesor debe alcanzar.
- Indican con bastante claridad las áreas o contenidos en los que el profesor tiene deficiencias, y con esta información se pueden planificar con el formador las asesorías necesarias.

En cuanto a los inconvenientes, se señala que las rúbricas no sirven para evaluar todo tipo de procesos ni productos. Su uso indiscriminado o generalizado puede llevar a disfunciones. Por ejemplo, limitar la autonomía o la creatividad de los sujetos, o dar respuestas estereotipadas, excesivamente ajustadas a lo que se solicita.

En la tabla 15 se presenta de forma resumida los instrumentos que se pueden utilizar según el momento de la formación, lo que se quiere evaluar de la formación y el objetivo de la evaluación en el contexto del plan de formación.

Tabla 15. Tipos de instrumentos sugeridos en relación con el momento de la formación, con el propósito y el contexto del plan de formación

Instrumentos	Momento de la formación				Propósito			
	Situación inicial	Durante la formación	Finalizada la formación	Diferida	S	A	T	I
Cuestión de opinión	**		**		**		**	**
Grupo de discusión	**	**	**			**	**	**
Entrevista	**	**	**			**	**	**
Prueba de rendimiento			**			**		
Portafolio		**		**		**		
Análisis documental	**	**		**				
Mapa conceptual			**			**		
Incidentes críticos		**				**		
Registros de observación		**					**	**
Proyecto			**	**		**	**	
Rúbricas		**	**			**	**	
Narrativas		**	**	**			**	**
Listas de cotejo	**	**				**		

Nota: S-satisfacción; A-aprendizaje; T-transferencia; I-impacto.

Fuente: Elaboración propia.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El documento ha pretendido ser una guía orientativa con principios, criterios y pasos que hay que seguir en los procesos de planificación y evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario. En el campo de la planificación, se establece la importancia de desarrollar una planificación adecuada y ajustada al contexto de una universidad, facultad o departamento y definir con claridad la finalidad, los objetivos de un proceso de formación y las características que cada acción formativa asume a partir de las decisiones tomadas en la etapa de planificación. En el campo de la evaluación de la formación, el texto pone de relieve la complejidad de este proceso. Se requiere avanzar en los sustentos teóricos y metodológicos de la evaluación de los aprendizajes, de la transferencia y en el impacto de los programas de formación. Todos los aspectos aquí revisados configuran condiciones y características de las acciones formativas que es necesario delimitar con claridad, el sentido y propósito de la formación, así como las condiciones en que se puede realizar la evaluación de la formación.

En síntesis, el texto plantea las siguientes necesidades:

- Planificar la evaluación de la formación desde el diseño mismo de la misma.
- Contar con los recursos necesarios para desarrollar los procesos de evaluación de la formación (especialmente, con los recursos temporales y humanos que permitan el seguimiento de los efectos de la formación tras un período de demora).
- Diversificar las estrategias e instrumentos de recogida de información, con la finalidad de llevar a cabo procesos de evaluación viables, y ajustados a la naturaleza del contenido y modalidad formativa.
- Tener presente que la transferencia de la formación depende tanto de factores personales (motivación, autoconfianza...) como de factores institucionales. Por tanto, la transferencia debe facilitarse removiendo las barreras culturales e institucionales que puedan producirse a lo largo del proceso.
- Comprometer a los diversos agentes implicados en los procesos de evaluación de la transferencia de la formación para obtener eviden-

cias diversas y contrastables de la aplicación de los aprendizajes en los puestos de trabajo. Se considera, especialmente, que una vía importante para identificar los procesos de transferencia son los procesos de reflexión sobre la práctica del profesorado y sobre las mejoras que intenta aplicar, así como sobre el análisis de los efectos de los contenidos de la formación sobre dichas prácticas.

Este documento se enmarca en el trabajo realizado por la Red iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a los procesos de evaluación de la formación (RIDEFOR), proyecto 512 RT 0443, de la CYTED (Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo). Puede servir como base orientativa para la toma de decisiones respecto a la evaluación de la transferencia de la formación. Para ello, se han descrito las diversas modalidades de formación y comentado una serie de estrategias e instrumentos de evaluación que, a título indicativo, pueden resultar útiles. Sin embargo, todos los instrumentos y consideraciones que aquí se han propuesto no poseen en ningún caso carácter prescriptivo, sino que son simples sugerencias realizadas con la voluntad de guiar a los planificadores y gestores de la formación hacia procesos de mejora de la formación y, en definitiva, de mejora de las organizaciones educativas y de los programas que estas ofrecen.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, J. A (coord.); Carrasco, S.; Díaz, A.; González, E.; Gracenea, M.; Marzo, L.; Mato, M.; Pagés, T.; Sayós, R. (2012). *La formación del profesorado novel en la Universitat de Barcelona*. Barcelona: ICE (Cuadernos de docencia universitaria, 24).
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Bartolomé, A.; Aiello, M. (2006). «Nuevas tecnologías y necesidades formativas. *Blended Learning* y nuevos perfiles en comunicación audiovisual». *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 67 (abril-junio 2006). Recuperado de: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=67.htm>
- Benedito, V. (2007). *Ser profesor en la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Publicaciones Facultad de Pedagogía.
- Benedito, V.; Ferreres, V.; Anguita, F.; Juan de, J.; Fernandez, M.; Ferrer, V.; Izuzquiza, I.; Llopis, R.; Pujals, G.; Santos, M. A. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Documentos MEC.
- Biencinto, C.; Carballo, R. (2004). «Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico». *Relieve* (10) 2: 101-116.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Chen, H. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, California: Sage.
- Cordero, G.; Luna, E.; Pons, R. M.; Serrano, J. M. (2011). «La evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en métodos de aprendizaje cooperativo en una universidad pública estatal». En: Luna, E. (coord.). *Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes* (págs. 155-179). México: UABC-Porrúa.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre escuela y vida*. México: McGraw Hill.
- Feinman-Nemser, S. (1990). «Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives». En: Houston, W. R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (págs. 212-223). Nueva York: MacMillan.
- Feixas, M. (coord.); Duran, M.; Fernández, I.; Fernández, A.; García, M. J.; Márquez, M. D.; Pineda, P.; Quesada, C.; Sabaté, S.; Tomàs, M.; Zellwe-

- ger, F.; Lagos, P. (2013). «¿Cómo medir la transferencia de la formación en educación superior?: el cuestionario de factores de transferencia». *Revista de Docencia Universitaria*, (11) 3: 219-248.
- Fernández, I.; Guisasola, G.; Garmendia, M.; Alkorta, I.; Madinabeitia, A. (2013). «¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido». *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3): 387-400.
- Fullan, M. (2002). «El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2).
- Gairín, J. (2010). «La evaluación del impacto en programas de formación». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5): 19-43. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.htm>
- Gibbs, G. (2009). «Developing students as learners: varied phenomena, varied contexts and a developmental trajectory for the whole endeavour». *Journal of Learning Development in Higher Education*, 1: 1-12.
- Gibbs, G.; Coffey, M. (2004). «The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach of learning of their students». *Active Learning in Higher Education*, 5 (1): 87-100.
- Goodrich, H. (2005). *Understanding Rubrics*. Recuperado de: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>
- Grossman, R.; Salas, E. (2011). «The transfer of training: what really matters». *International Journal of Training and Development*, 15 (2): 103-120.
- Guskey, R. T. (2002). «Professional development and teacher change». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4): 381-391.
- Huberman, A. M.; Miles, M. B. (1984). *Innovation up Close: How School Improvement Works*. Nueva York: Plenum Press.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Kirkpatrick, D. L. (2007). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- Marcelo, C. (2002). *E-Learning. Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gedisa 2000.
- Ministerio de Educación y Ciencia, (1994). *Modalidades de formación y formación en centros. Documento 3*. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado.

- Moreno, A.; Victoria, M. (2009). *Avaluació de la transferència de la formació contínua per a directius/ves de l'Administració pública de Catalunya* (tesis doctoral en la Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/5291>
- Murillo, F. J.; Krichesky, G. J. (2012). «El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1): 26-43. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-10num1/art2.pdf>
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós/MEC.
- (2009). *Teachers Professional Development: Europe in international comparison*. Paris: OCDE/Comisión Europea.
- Sánchez, M.; Mayor, C. (2006). «Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias». *Revista de Educación*, 339: 923-946.
- Shulman, L. S. (1986). «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching». *Educational Researcher*, 15 (2): 4-14.
- Tejada, J.; Ferrández, E. (2007). «La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/167>
- Torra, I.; Corral de, I.; Pérez, M. J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Márquez, M. D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, L.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M. C.; Tena, A. (2012). «Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario». REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2): 21-56. Recuperado de: http://redu.net/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

NORMAS PARA LOS COLABORADORES

http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas_pres.pdf

EXTENSIÓN

Las propuestas de cada cuaderno no podrán exceder **la extensión de 50 páginas (en Word)** salvo excepciones, unos 105.000 caracteres; espacios, referencias, cuadros, gráficas y notas, inclusive.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los textos han de incluir, en formato electrónico, un **resumen** de unas diez líneas y tres palabras clave, no incluidas en el título. Igualmente han de contener el **título**, un **abstract** y tres **keywords** en inglés.

Respecto a la **manera de citar y a las referencias bibliográficas**, se han de remitir a las utilizadas en este cuaderno.

EVALUACIÓN

La aceptación de originales se rige por el **sistema de evaluación externa por pares**.

Los originales son leídos, en primer lugar, por el **Consejo de Redacción**, que valora la adecuación del texto a las líneas y objetivos de los cuadernos y si cumple los requisitos formales y el contenido científico exigido.

Los originales se someten, en segundo lugar, a la **evaluación de dos expertos** del ámbito disciplinar correspondiente, especialistas en la temática del original. Los autores reciben los comentarios y sugerencias de los evaluadores y la valoración final con las correcciones y cambios oportunos que se han de aplicar antes de ser aceptada su publicación.

EVALUADORES

<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/jornades/revisoresoc-taedro.pdf>

Carmen Buisan Serradell, Marta Capllonch Bujosa, Salvador Carrasco Calvo, Jaume Fernández Borràs, Àngel Forner Martínez, Antoni Giner Tarrida, Eulàlia Grau Costa, Mercè Gracenea Zugarramundi, Joan Guardia Olmos, Montserrat Iborra Urios, Coloma Lleal Galceran, Joan Mateo Andrés, José Luís Menéndez Varela, Carmen Panchón Iglesias, Amparo Porcel Mundó, Miquel Rodamilans Pérez, Rosa Sayós Santigosa, Max Turull Rubinat, Mar Cruz Piñol, Mercè Solé Sanosa, Begoña Gros Salvat, Antonio Ariño Villaroya, Concepció Amat Miralles, Marina Solé Català, Juan Antonio Amador Campos, Miquel Oliver Trepà, Mònica Feixas Condom, Sebastián Rodríguez Espinar, Silvia Argudo Plans, Marta Romeu Ferran

AUTORES

Lewis McAnally Salas

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Maestría en Ciencias Educativas. Doctor en Educación. Licenciatura en Oceanología Internacional. Investigador ordinario de carrera titular C en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

mcanally@uabc.edu.mx

Armandina Serna Rodríguez

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Maestría en Docencia y Administración Educativa. Coordinadora de postgrado. Profesora en la UABC. Su línea de investigación versa sobre ética, valores profesionales y tutoría académica.

armandinaserna@uabc.edu.mx

Graciela Cordero Arroyo

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Licenciatura en Pedagogía. Maestría en Educación. Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación (con especialidad en el campo de formación de profesores). Investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la UABC.

gcordova@uabc.mx

Elena Cano

Universidad de Barcelona. Licenciada en Ciencias de la Educación y en Ciencias Económicas y Empresariales. Doctora en Pedagogía y profesora titular de la Universidad de Barcelona en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Investigadora del Laboratori de Mitjans Interactius (LMI-UB). Ha trabajado en torno a la calidad de la educación y la evaluación educativa.

ecano@ub.edu

Vicente Benedito Antolí

Universidad de Barcelona. Catedrático de didáctica. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Su línea de trabajo está relacionada con la didáctica y formación del profesorado universitario, y política y gestión universitaria.

vbenedito@ub.edu

Maria Teresa Lleixà

Universidad de Barcelona. Licenciada en Educación Física y en Pedagogía. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal. Es autora de numerosas publicaciones referentes a la educación física escolar. Su trabajo investigador tiene como líneas principales el currículum de educación física y la educación física en colectivos en riesgo de exclusión.

teresa.lleixa@ub.edu

Edna Luna Serrano

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Licenciado en Psicología. Maestría en Modificación de Conducta. Doctor en Educación. Coordinadora de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED). Investigador de carrera titular nivel C, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE). Su línea de investigación aborda la evaluación educativa, en particular la evaluación de la docencia y de la formación profesional.

eluna@uabc.edu.mx

**LA PLANIFICACIÓN Y LA EVALUACIÓN
DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA
DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO:
ORIENTACIONES PARA SU
DEFINICIÓN INSTITUCIONAL**

GRACIELA CORDERO (coord.)

EDNA LUNA (coord.)

LEWIS MCANALLY (coord.)

ARMANDINA SERNA (coord.)

ELENA CANO

VICENTE BENEDITO

MARÍA TERESA LLEIXÀ