



La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos

University teacher training in the EHEA: a study at the University of Burgos.

Vanesa Delgado Benito

Universidad de Burgos. Departamento de Ciencias de la Educación
vdelgado@ubu.es

Raquel Casado Muñoz

Universidad de Burgos. Departamento de Ciencias de la Educación
rcasado@ubu.es

Fernando Lezcano Barbero

Universidad de Burgos. Departamento de Ciencias de la Educación
flezcano@ubu.es

Fecha presentación: 20/10/2016 | Aceptación: 15/12/2016 | Publicación: 23/12/2016

Resumen

Los cambios en el paradigma educativo, derivados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), demandan un nuevo modelo de enseñanza y un nuevo rol del profesorado universitario. Se considera fundamental la formación pedagógica, institucionalizada y sistemática del profesorado para afrontar los nuevos retos educativos. En la última década, la mayoría de las universidades españolas han desarrollado experiencias de formación del profesorado en línea con las prácticas internacionales. Este artículo supone una aproximación al estudio de la aplicación en el aula de la formación permanente recibida en la Universidad de Burgos, analizando para ello la percepción de profesores y alumnos sobre dicha formación. Se utiliza una metodología mixta, con una combinación de métodos en dos fases: en la primera se describe y analiza la formación realizada en el periodo 2000-2011 en contenidos sobre el "Espacio Europeo de Educación Superior" y la "Renovación de metodologías docentes", recibida por 606 docentes; y, en la segunda, se lleva a cabo un estudio cualitativo con 4 docentes (entrevista en profundidad) y 30 estudiantes (focus-group). Se concluye que el profesorado valora la formación para la docencia y existe un elevado interés en la mejora. Así mismo, los alumnos reconocen las buenas prácticas desarrolladas por los docentes bien formados. Se encuentran importantes coincidencias respecto de lo que identifican profesores y alumnos como prácticas docentes positivas.

Palabras clave: Educación Superior; formación de profesores; Espacio Europeo de Educación Superior; estudio de caso.

Resum

Els canvis en el paradigma educatiu, derivats de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), demanen un nou model d'ensenyament i un nou rol del professorat universitari. Es considera fonamental la formació pedagògica, institucionalitzada i sistemàtica del professorat per afrontar els nous reptes educatius. En l'última dècada, la majoria de les universitats espanyoles han desenvolupat experiències de formació del professorat en línia amb les pràctiques internacionals. Aquest article suposa una aproximació a l'estudi de l'aplicació a l'aula de la formació. S'utilitza una metodologia mixta en dues fases: a la primera es descriu i analitza la formació realitzada en el període 2000-2011 en continguts sobre el "Espai Europeu d'Educació Superior" i la "Renovació de metodologies docents", rebuda per 606 docents; i, en la segona, es realitza un estudi qualitatiu amb 4 docents (entrevista en profunditat) i 30 estudiants (focus-group). Es conclou que el professorat valora la formació per a la docència i l'existència d'un elevat interès en la millora. Així mateix, els alumnes reconeixen les bones pràctiques desenvolupades pels docents ben formats. Es troben importants coincidències respecte del que identifiquen professors i alumnes com pràctiques docents positives.

Paraules clau: Educació Superior; professors; formació de professors; Espai Europeu d'Educació Superior; estudi de cas.

Abstract

Changes in the educative paradigm, arising from the transitional process towards the European Higher Education Area (EHEA), call for a new teaching model and a new role for university teaching staff. In this context, institutionalized and systematic teacher education is considered fundamental to face up to new educational challenges with success. Over the last decade, the majority of Spanish universities have sought to carry out teacher education experiences in line with international practice. This article assumes an approach to the study of the application in the classroom of the teacher training at the University of Burgos (Spain), to analyze the perception of teachers and students about this training. A two-stage mixed methodology was used: in the first, the training content related to the "European Higher Education Area" and the "Renewal of teaching methodologies" completed by 606 teachers over the period 2000-2011 was described and analyzed; and, in the second, a qualitative study was conducted with 4 teachers (in-depth interview) and 30 students (focus-group). It was concluded that teacher education is highly valued by teaching staff and a keen interest in the improvements. Likewise, students acknowledged good teaching practice delivered by well trained teachers. Important coincidences are found with regard to what teachers and students identify as positive teaching practice.

Keywords: Higher education; teacher education; European Higher Education Area; case study.

1. Introducción. El Espacio Europeo, formación del profesorado para la innovación y la calidad

El proceso de Bolonia ha introducido elementos nuevos y unificadores en las universidades de 46 países europeos (Sursock y Smidt, 2010). Los cambios en el paradigma educativo, derivados del proceso de transformación al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), demandan un nuevo modelo de enseñanza y un nuevo rol del profesorado universitario (Crisol Moya, 2011; Pérez Ferrá, Quijano López y Ocaña Moral, 2013; Stes, Gijbels y Van Petegem, 2008; Velasco, Sánchez Martínez y Ferrero, 2012).

El nuevo modelo docente exige competencias muy específicas (Feixas, Fernández y Sabaté, 2015). En este contexto, se considera fundamental la formación pedagógica, institucionalizada y sistemática del profesorado para afrontar con éxito esos nuevos retos educativos (Díaz, Santaolalla y González, 2010; Fernández Díaz, Carballo Santaolalla y Galán González, 2010; Mas, 2011; Michavila, 2005; Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi, 2007; Wouters, Parmentier y Lebrun, 2000).

Consecuentemente, la preocupación por la formación y desarrollo del profesorado, así como por la innovación didáctica, está creciendo de forma progresiva en los escenarios educativos europeos (Mauri, Coll y Onrubia, 2007). Ello se observa en el aumento de congresos, reuniones, seminarios, actividades y publicaciones relacionadas con estos temas (Cruz Tomé y Fernández March, 2004; Gibbs, 2001). No obstante, ha habido poco avance hacia el consenso y las declaraciones políticas no han dado lugar a importantes medidas o reformas en la planificación sistemática de la formación del profesorado (Eurydice, 2003). El informe titulado *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions* (Hudson y Zgaga, 2008), fruto de una conferencia sobre la formación del profesorado en Europa, destaca las siguientes necesidades en el campo: mejora de la imagen de la enseñanza y de la profesión docente; compromiso de las instituciones universitarias para el impulso de la investigación sobre la formación del profesorado; fomento de la movilidad así como la dimensión europea de la formación del profesorado; énfasis en los mecanismos de evaluación del desarrollo y aprendizaje organizacional con objeto de mejorar la calidad del profesorado; y desarrollo de la formación del profesorado en los tres ciclos formativos de Educación Superior.

En suma, la enseñanza de calidad en la universidad del siglo XXI exige la formación del profesorado como parte de su desarrollo profesional (Ohata, 2007; Valcárcel, 2005). Entendemos por desarrollo profesional el intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del profesorado universitario con el propósito de aumentar la calidad docente (McKimm, 2009).

A lo largo de la historia de la enseñanza, han surgido diversas concepciones sobre la misma y, por tanto, diferentes ideas de cómo debían enseñar y formarse los profesores (Feiman-Nemser, 2008; Grant, 2008). Hay más consenso en que la práctica de la profesión docente requiere una sólida formación, no sólo en contenidos científicos propios de la disciplina, sino también en los aspectos correspondientes a su didáctica y a las diversas variables implicadas en la docencia (Berliner, 2000). Berthiaume (2009) habla incluso de la *Discipline specific Pedagogical Knowledge* (DPK) como una disciplina específica necesaria en la enseñanza superior.

En Europa, la formación del profesorado está configurada de diversas formas debido a las diferentes estructuras educativas y las tradiciones de formación en los diversos países. En general, los estados de Europa central y del este se esfuerzan por alcanzar el nivel conseguido en la formación del profesorado por los países de Europa occidental. En oposición, se reconocen tendencias de algunos estados de Europa occidental para reducir el nivel de formación del profesorado, en ocasiones por razones de coste (Tehart, 2006).

En España, frente a la reglamentación legal y obligatoriedad que la formación de profesores tiene en los otros niveles del sistema educativo, la formación pedagógica del profesor universitario, ya sea inicial o permanente, es una realidad relativamente reciente. Es de carácter voluntario (los profesores deciden a qué actividades acudir de las que ofrece su universidad), de enfoque individual (Fernández March, 2008) y sin una reglamentación institucional, autonómica o nacional que aporte claridad, coherencia y consistencia a la actividad formativa de este colectivo, ya que depende de las decisiones políticas de cada universidad (De la Herrán, 2010; García-Valcárcel, 2001; García y Maquilón, 2010; Pinya, 2008).

En la última década, la mayoría de las universidades españolas se han esforzado en llevar a cabo experiencias de formación del profesorado en línea con las prácticas internacionales (González y Guerrero, 2003;

Delgado Benito, Vanesa; Casado Muñoz, Raquel; Lezcano Barbero, Fernando. (2016). "La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos". @tic. revista d'innovació educativa. Número 17. Otoño (Julio-Diciembre 2016), pp. 30-40.

Imbernón, 2012; Palomero, 2003; Valero-García y Almajano, 2001; Zabalza, 2006). El estudio de González (2006) analiza diferentes iniciativas formativas realizadas en las universidades españolas, concluyendo que la formación responde principalmente (77.7%) a una preocupación por las exigencias de la reforma derivada de los principios de Bolonia. Predominan dos grandes bloques de contenido: el que acentúa la planificación de la docencia (programación, guías y competencias) y la que se centra en los enfoques metodológicos (metodología y evaluación).

La Universidad de Burgos, situada en la comunidad autónoma de Castilla y León (España), es una institución joven, constituida en el año 1994. No obstante, desde su creación hasta la actualidad, ha experimentado un notable crecimiento en titulaciones y estudios propios. Según los datos más recientes, la comunidad universitaria está conformada por un total de 12.161 alumnos, 762 profesores y 340 miembros del personal de administración y servicios.

Esta universidad lleva realizando estrategias formativas para su profesorado desde el curso académico 1998/1999. Destaca, en los últimos años, la implementación de un Plan estratégico de Formación del Profesorado, orientado a la innovación y la mejora de la docencia universitaria para favorecer la plena inclusión en el EEES. La entidad responsable de la formación es el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE).

En síntesis, la mayoría de las universidades españolas se han sumado a la tendencia reciente de formar a su profesorado, en muchos casos no sin resistencia de este colectivo a unos cambios organizativos, metodológicos, etc. que se sienten impuestos por las demandas políticas y económicas del "proceso de Bolonia", dejando al margen los intereses de la comunidad universitaria (Sendín y Espinosa, 2014). Igualmente, se considera que la mejora de la calidad docente precisa formación, pero dentro de un contexto donde otras variables son, del mismo modo, esenciales: preparar a los estudiantes para que comprendan y asuman el nuevo papel que también les exige el EEES (Martínez, Sánchez, 2015); "contar con grupos más pequeños en clase y, por tanto, más profesorado, cambios en las instalaciones, etc., es decir, más financiación" (Díez Gutiérrez, 2014: 72).

En cualquier caso, tras un importante esfuerzo formativo, surge en la actualidad la necesidad de evaluar sus efectos. Una de las iniciativas llevadas a cabo para ello ha sido el diseño de un programa de evaluación de los planes de formación docente en las universidades (Zabalza, 2011), realizado bajo los auspicios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). El citado programa se estructura en cuatro niveles que establecen protocolos de evaluación en relación: 1) al plan o programa establecido por las universidades; 2) su puesta en práctica; 3) el nivel de satisfacción generado; y 4) su nivel de impacto. Este último nivel se está convirtiendo en una línea de investigación en la actualidad (Ornelas, Cordero, y Cano, 2016; Amador et. al., 2014; González, Guzmán y Pérez, 2014; Feixas y Zellweger, 2010; Stes, Coertjens, y Van Petegem, 2010), debido a la escasez de estudios al respecto (Fishman, Marx, Best y Tal, 2003; Gibbs y Coffey, 2004).

Coincidiendo con las aportaciones de Feixas, Fernández y Sabaté (2015) existe poca evidencia empírica acerca de la existencia de aplicación de la formación recibida y, en el caso de que se aplique, se desconoce si estos

aprendizajes tienen un impacto en la mejora pedagógica, en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y, finalmente, en el clima y en la cultura institucional.

El estudio que presentamos a continuación pretende arrojar luz sobre la formación y su aplicación en el aula. Podemos situarlo en los dos primeros niveles que indica Zabalza (2011), con la descripción de programas formativos y su desarrollo. Asimismo, trata de iniciarse en el tercer nivel (satisfacción generada) analizando las opiniones de los profesores y alumnos. Creemos que vamos así sentando los primeros peldaños para continuar en el futuro afrontando la tan necesaria investigación sobre el impacto de la formación recibida (mejora del aprendizaje de estudiantes, etc.).

2. Estudio de caso en la Universidad de Burgos

2.1. Objetivos y preguntas de investigación

Nos planteamos estudiar diferentes ámbitos de la formación del profesorado en la Universidad de Burgos, especialmente en el contexto del EEES, y analizar la percepción de profesores y alumnos sobre la aplicación de la formación recibida a la práctica docente.

Los objetivos y preguntas de investigación que proponemos son los siguientes:

- a) Valorar el interés del profesorado en su formación para la mejora docente.
 - ¿El profesorado está interesado en mejorar su docencia?
 - La implantación de los nuevos grados con el EEES, ¿ha repercutido en la formación para la mejora docente?
- b) Conocer la aplicación de la formación permanente recibida en la docencia a través de la percepción de profesores y alumnos.
 - ¿Los profesores aplican en las clases los conocimientos adquiridos en las acciones formativas relacionadas con la docencia?
 - ¿El alumnado reconoce las buenas prácticas desarrolladas por los docentes bien formados?

2.2. Diseño y metodología

Para responder las cuestiones planteadas se ha utilizado una metodología mixta, en la que se realiza una combinación de métodos (Bericat, 1998) en dos fases:

- En la primera se analiza la formación realizada en el periodo 2000-2011, sobre contenidos referidos al "Espacio Europeo de Educación Superior" y a la "Renovación de metodologías docentes" (formación recibida por 606 docentes). Para poder conocer el grado de participación en los diferentes bloques temáticos que se implementaron en la formación, se han extraído datos cuantitativos de las memorias de las acciones formativas realizadas cada curso académico y de las bases informatizadas proporcionadas por el IFIE sobre acciones formativas y participación del profesorado.
- En la segunda, y tras conocer el grado de incidencia en la fase anterior, se realiza un estudio cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad a 4 docentes que cuentan con alta participación en

acciones formativas y con la valoración de "excelente" en el Programa Docencia. Se pretende conocer su percepción sobre la formación recibida, así como el grado de implementación en su práctica docente. Posteriormente, se han llevado a cabo focus-group con 30 estudiantes, alumnos de los profesores entrevistados, con el fin de valorar las competencias o habilidades utilizadas en las aulas por estos docentes y su asociación con lo que el alumnado entiende como "buen profesor".

La elección de la entrevista semiestructurada en profundidad para los docentes, se realiza porque permite adaptarnos a los distintos itinerarios seguidos y la importancia que da cada uno a la formación y su aplicación en el aula, contando con las características de las disciplinas implicadas. Para ello, se construyó un guión que, con la flexibilidad necesaria, fue seguido por el entrevistador. En el guión se recogieron los diferentes temas relacionados con la formación cursada: la formación docente recibida y su valoración; la aplicación de los aprendizajes al aula y la respuesta del alumnado; mejoras percibidas en la docencia y necesidades pendientes de abordar.

En la selección de los docentes se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2009) buscando que existieran diferencias de interés entre sus perfiles. El primer criterio se relaciona con el tipo de contratación, definiéndose las opciones de fijo (contratado y funcionario) y eventual. También se atendió al tiempo vinculado a la docencia, que se definen como (Michavila, 2005): profesor veterano, con más de cinco años de docencia y el profesor novel, con menos de cinco años. A partir de ello se estructuran tres tipos de docentes:

- Tipo 1: Docente con menos de 5 años de docencia (profesor novel). Con contratación eventual.
- Tipo 2: Docente con más de 5 años (veterano). Contratado fijo.
- Tipo 3: Docente con más de 5 años (veterano). Funcionario.

Para diferenciar, según el itinerario formativo seguido, se seleccionó a profesorado que hubiera recibido su formación como docente: 1) prioritariamente en la Universidad de Burgos; y 2) que iniciara su experiencia fuera de la Universidad, abriendo la posibilidad a que se incluyeran procesos didácticos diferentes, para continuar su formación en esta Universidad de destino.

En el caso del alumnado, la técnica seleccionada fue el focus group, en la que en ningún caso se superó el número máximo de 8 participantes¹, siguiendo las indicaciones de Ruiz Olabuénaga (2012). Todos los alumnos participantes fueron de segundo curso, lo que les permitía contar con cierta perspectiva respecto a la docencia universitaria y a las características de las distintas titulaciones.

Para la participación en las diferentes técnicas, tanto de los docentes como del alumnado, se solicitó su consentimiento informado.

¹ La identificación de los participantes de los grupos se realizará a partir de una numeración vinculada al docente de referencia. Así, por ejemplo, el Docente 1 (D1) tendrá un grupo de estudiantes que lo valoran (E1.1; E1.2...)

El resumen de las características de los participantes se recoge en la Figura 1.

Entrevistas semiestructuradas en profundidad				Focus-group		
Docente	Sexo	Tipo	Itinerario formativo	Alumnos participantes	Curso	Titulación: Grado en
D1	Hombre	T1	Inicio exterior	8 chicas	2	Maestro de Educación Primaria
D2	Mujer	T2	Inicio exterior	7 chicas	2	Química
D3	Hombre	T3	Inicio en la UBU	7 chicas 1 chico	2	Arquitectura técnica
D4	Mujer	T2	Inicio en la UBU	4 chicas 4 chicos	2	Turismo

Figura 1. Características generales de los profesores y alumnos participantes. Elaboración propia

Tras el desarrollo de las técnicas, se realizó la transcripción de las grabaciones de audio (individuales y en grupo) para poder realizar el análisis de contenido (Flick, 2009). Los textos se trataron según los criterios de Huberman y Miles (1994) para la reducción de datos y creación de categorías y subcategorías, facilitando la obtención de los resultados que presentamos.

3. Resultados

3.1. PDI que ha recibido formación certificada en la Universidad de Burgos

Entendemos por formación certificada aquella recibida por el profesorado que asiste a una actividad formativa y la completa (asistiendo como mínimo al 80% de las horas del curso), y recibiendo por ello su correspondiente certificado de asistencia. Consideramos esta formación puede ser un indicador del interés del profesor por la actividad.

El personal docente e investigador de las universidades castellano-leonesas considera que la formación continua es muy importante, siendo el 96,6% los que manifiestan un alto grado de eficacia en los cursos de formación desarrollados en la Universidad (Cantón y Baelo, 2011). En nuestro contexto específico, puede decirse que observamos el aumento de profesorado con formación certificada en el transcurso del tiempo, en consonancia con el crecimiento paulatino del número de docentes adscritos a la Universidad de Burgos (Figura 2).

	PDI Total	PDI formado	Tasa de PDI formado	De 1 a 2 acciones formativas	De 3 a 4 acciones formativas	De 5 a 6 acciones formativas	De 7 a 8 acciones formativas	De 9 a 10 acciones formativas	Más de 10 acciones formativas
2000/01	622	132	21.22%	115	13	3	1		
2001/02	637	50	7.85%	49	1				
2002/03	637	181	28.41%	153	25	3			
2003/04	634	150	23.66%	122	24	4			
2004/05	647	180	27.82%	117	39	21	3		
2005/06	683	253	37.04%	158	60	21	11	2	1
2006/07	716	278	38.83%	144	76	30	17	9	2
2007/08	711	269	37.83%	154	86	19	8	2	
2008/09	726	349	48.07%	155	79	53	37	11	14
2009/10	743	402	54.10%	219	116	38	16	12	1
2010/11	771	347	45.01%	211	76	35	13	5	7

Figura 2. Características generales de los profesores y alumnos participantes. Elaboración propia

Del total de profesorado adscrito, un alto porcentaje de profesores certifican su formación, siendo especialmente relevante a partir del curso académico 2005/06, dato que coincide con la progresiva incorporación al EEES. Destaca el curso 2009/10 donde más de la mitad

(54,10%) del profesorado recibió formación certificada en, al menos, una ocasión.

El número de acciones formativas (cursos, conferencias, talleres, seminarios, etc.) realizadas por el profesorado con formación certificada durante el periodo de estudio varía entre una como mínimo y un máximo de 50, observándose una alta periodicidad en la participación, ya que el 64% de los docentes han realizado más de 5 acciones formativas en total, siendo 9'32 la media.

Del total de profesorado que ha recibido formación certificada (N=606), es mayor el número de hombres (55,78%) que de mujeres (44,22%), pero proporcionalmente, por sexos, las mujeres se han formado más que los varones. Destacan en prácticamente todos los cursos académicos, particularmente en 2009/10 llegando al 69,68%. En la Figura 3 se recogen las diferencias en la evolución por años y sexos.

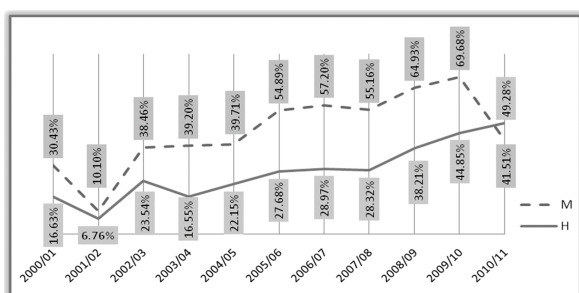


Figura 3. Distribución porcentual de profesorado que recibe formación certificada según el sexo y curso académico. Elaboración propia

La edad media del profesorado formado está comprendida entre los 40 y los 46 años, siendo ésta siempre inferior a la del profesorado total hasta el curso 2008/09, a partir del cual, la media es mayor que la del total, lo que parece significar que se incrementa el interés por la formación pedagógica del profesorado más veterano.

En relación con la experiencia docente, predominan los profesores formados que tienen más años de experiencia (entre 15,01 y 30 años).

3.2. Oferta formativa relacionada con el EEES

Entre los objetivos estratégicos planteados por la Universidad de Burgos en el periodo 2004-2008, relacionado directamente con la docencia, se encuentra la incorporación progresiva del profesorado al EEES apoyado por la formación continua. Al respecto se llevaron a cabo distintas acciones formativas que están incluidas en el bloque temático denominado propiamente como "Espacio Europeo de Educación Superior".

Desde el curso académico 2000/01 hasta el curso 2010/11, se ha realizado un total de 363 acciones formativas. Los bloques temáticos presentados y el número de acciones desarrolladas se pueden observar en la Figura 4.

Bloques temáticos	Número de acciones	% acciones formativas	Solicitudes	Admisiones	Certificados
Espacio Europeo de Educación Superior	58	13.4%	2.179	2.105	1.619
Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	148	34.3%	4.209	3.025	1.987
Renovación metodologías docentes	82	19.1%	3.819	2.824	2.060
Seminarios específicos	27	6.3%	543	535	316
Formación complementaria/transversal	48	11.1%	1.427	1.278	710
Formación en idiomas	68	15.8%			
Total	431	100%	12.177	9.767	6.692

Figura 4. Distribución de la oferta formativa atendiendo a la distribución según temática, solicitudes, admisiones y certificados por curso académico. Elaboración propia

La oferta formativa se organiza en 6 bloques temáticos: "Espacio Europeo de Educación Superior", que incluye todos los aspectos derivados del nuevo escenario educativo (créditos ECTS, organización de las enseñanzas, etc.); "Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia": formación relacionada con el uso de tecnologías de comunicación y la información para el ejercicio profesional de la docencia; "Renovación de metodologías docentes": actividades dirigidas a facilitar la actualización del profesorado en metodologías activas y participativas en el marco de una enseñanza orientada al aprendizaje; "Seminarios específicos": dirigidos a determinadas áreas o ramas de conocimiento; "Formación complementaria/transversal": actividades que complementan la formación del profesorado (aspectos legales relacionados con la docencia, igualdad entre sexos, responsabilidad social, etc.)

Además, se incluye un programa de formación en idiomas que pretende facilitar el intercambio de profesores y alumnos en el nuevo marco del EEES, buscando la mejora de las competencias lingüísticas mediante seminarios presenciales de conversación, cursos específicos de elevado nivel funcional y formación on-line con plataformas específicas.

La formación del profesorado de la Universidad de Burgos en relación al EEES comienza a ofertarse a partir del curso académico 2003/04 (Figura 5), resaltando en su evolución el curso 2006/07, ya que su presencia alcanza casi la mitad de las acciones ofertadas.

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	Total
Solicitudes	149	36	170	625	352	482	191	174	2179
Admisiones	149	27	139	587	352	482	191	178	2105
Certificados	90	23	127	483	281	402	140	73	1619

Figura 5. Oferta formativa en EEES por curso académico. Elaboración propia

Prácticamente todas las acciones formativas incluidas en "Espacio Europeo de Educación Superior" han tenido una gran demanda y una alta tasa de admisión (2105 de 2179) y certificación (más de las 2/3 partes de los admitidos certifican).

La conversación con docentes nos permite constatar su demanda y valoración de la formación continua.

D1. "Creo que sí que hace falta muchas veces una formación, digamos más pedagógica, un poco de metodología didáctica".

D2. "Por supuesto, la formación es fundamental. Eso es esencial".

D3. "Algunos cursos que he realizado me ha ayudado a incorporar estudios de casos, que no conocía".

3.3. Profesorado con alta participación en actividades formativas

Para conocer el impacto de la formación en la docencia, como hemos indicado, se realizaron entrevistas y focus-groups con docentes y alumnos, respectivamente. Debemos señalar que la comunicación en todos los casos surge de forma relajada.

Con los alumnos, encontramos que en todas las entrevistas aparecen las risas en distintos momentos, a partir de las bromas entre ellos, lo que denota un ambiente tranquilo.

Los temas planteados a los participantes proponen reflexiones de las que se recogen los elementos más relevantes.

Al analizar las conversaciones con los grupos de alumnos y alumnas sobre las prácticas didácticas de los buenos docentes, nos hemos encontrado con un elevado consenso respecto de lo que esperan, el modelo de docente que subyace. Los alumnos indican con claridad las prácticas que valoran positivamente. Las cualidades que, según ellos, debe tener un buen docente universitario son: 1) confianza/cercanía con el alumnado; 2) planificación de las actividades docentes; 3) actitud ante la materia; 4) aportación de críticas (o propuestas de mejora) sobre las tareas realizadas; 5) utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); y 6) evaluación de los aprendizajes y competencias de los alumnos. A continuación, presentamos el análisis de cada una de ellas.

1) Confianza/cercanía con el alumnado

Los propios docentes exponen y valoran esta característica (cercanía) en la imagen que de ellos tiene el alumnado.

D2. "El concepto que tienen del profesor es mucho más próximo, más cercano del que había antes".

Entre los alumnos aparece igualmente esta calificación de la relación con los docentes. El constructo aglutina un conjunto de indicadores implicados en la relación profesor/alumno:

- Promoción del debate en clase. Todos los grupos relacionan directamente esta subcategoría y la categoría "confianza", con valoración muy positiva en ambos casos.

Los docentes también reconocen el cambio en los alumnos, que solicitan un tipo de metodologías didácticas más activas.

D2. "Los alumnos de hace años eran menos activos".

D4. "Participan más en clase, tienen menos miedo a intervenir". Y también los alumnos agradecen y valoran clases más activas.

E4.5. "La profesora pues... intenta que participemos todos y no sólo soltar el rollo".

Se valora muy negativamente la postura opuesta que se define, por parte de los alumnos, como: erudición, autocomplacencia.

E1.1. "Tenemos otro profesor que sabe mucho, pero vas a su clase, sales igual que has entrado (...). Él viene y habla. No te permite participar".

- Comunicación y facilidad para realizar las consultas. Algunos docentes tienen una actitud que facilita la

comunicación en clase y la consulta de las dudas por diversas vías (presencial o virtual) agilizando el acceso a los contenidos.

E3.1. "Si tienes cualquier duda, no te importa subir a su despacho a consultársela".

E3.8. "O mandar un e-mail".

E1.1. "Sí, se lo preguntamos por un tweet y también nos contestó".

- No obstante, se considera que entre el profesor y el alumno se debe mantener una distancia adecuada.

E2.1. "Hubo algunas (experiencias) que me contó que... si yo fuera profesora, no las contaría a mis alumnos. No porque sean ni malas ni buenas, sino simplemente por marcar la distancia".

2) Planificación de las actividades docentes

Los profesores reconocen la importancia de la docencia, pero saben del esfuerzo que supone.

D4. "En general, creo que hay problemas porque el profesorado tiene que invertir mucho más tiempo, por ejemplo, en preparar las clases prácticas, en corregirlas, en los seminarios, etc."

Indicadores relacionados:

- Indicación de las actividades a realizar en la materia. Los estudiantes valoran mucho poder conocer el ritmo de trabajo, los contenidos que se van a abordar. Así lo señalan de forma muy positiva:

E4.7. "Desde el principio del curso nos dio unas pautas, las pautas que iba a seguir durante el curso, los temas que iba a ir dando".

E3.1. "Semana a semana también nos va diciendo... 'la semana que viene daremos estos temas' o 'haremos esta parte'... vamos que se planifica".

- Anticipación de los trabajos a entregar. Exponen la importancia de esta actitud en la asignatura y lo comparan con las pautas seguidas por otros docentes.

E2.2. (Al referirse a otro docente). "...nos mandó el trabajo las dos últimas semanas de clase. No sabíamos que debíamos hacer ese trabajo, ya estábamos con exámenes... no teníamos tiempo para prepararlo".

- Adaptación a los intereses personales/profesionales del alumno. En la planificación de la materia el docente, consciente de las "competencias" que desea promocionar, debe implicar al alumnado en su propio aprendizaje.

E4.6. "Pero no sólo es eso, sino que te deja ampliar cuestiones que se te ocurran o relacionarlo con otros temas... y puntúa positivamente".

- Funcionalidad de los trabajos. Toda actividad es mucho mejor valorada si se visualiza su funcionalidad. Aquellas identificadas como "teóricas" se valoran como "inútiles".

E3.8. "Con los problemas nos hace razonar".

E3.3. "Y con las prácticas".

E3.7. "La teoría es sólo para memorizar".

- Partir de los conocimientos del alumno. Toda propuesta de actividades, de planificación de la materia... necesita partir de los conocimientos previos del alumnado.

E1.1. "Yo, un trabajo de investigación... en mi vida lo había visto. No sé lo que hay que poner, lo que no... Algunos piensan que hacemos sabiendo".

Pero esta planificación docente debe realizarse, también, en coordinación con otras materias.

3) Actitud ante la materia

Enlazado con el punto anterior, se observa la importancia de la actitud del profesor al impartir las clases.

Los profesores valoran la docencia y se implican en el aprendizaje de sus alumnos

D2. "Yo creo que el profesor universitario, la gran mayoría, ama su profesión, valora mucho la docencia, aunque exista mucha presión".

D4. "A mí me preocupa mucho que los alumnos aprendan y lo que más me importa es que lo que yo les transmita les sea de utilidad. Me preocupa mucho que sobre todo entiendan la realidad y el mundo en el que vivimos".

Indicadores relacionados:

- Conocimiento de la materia. Aunque es un aspecto que se presupone directamente relacionado con la docencia, recogemos que se señala por parte de distintos alumnos, indicando un interés sumamente relevante.

E4.8. "Sí... en la asignatura de [indica la materia] creo que la profesora no termina de... aclararse en sus ideas cuando intenta dar la clase... y más que nada se líá".

- Comunicación de disfrute, ilusión. Los alumnos exponen la importancia de comunicar la emoción que aporta la asignatura. Especialmente cuando no se visualiza directamente la funcionalidad, se puede reconocer el valor que transmite el docente. Como valor opuesto, se expone la expresión de desinterés o rutina.

E1.5. "Sí, porque hay profesores que llegan, te dan lo que toca ese día y se van, pero él se ve que sí conoce el tema, que le gusta... porque, en prácticas le puedes preguntar 5 o 7 veces y siempre es agradable en su respuesta".

- Capacidad de enlazar los contenidos con su aplicabilidad. La funcionalidad de los aprendizajes aparece constantemente y se valora mucho la labor del docente para que los transfieran del aula a la experiencia profesional.

4) Formulación de críticas sobre las tareas realizadas

Las críticas del profesor son un aspecto clave, según indican los alumnos, para la mejora del aprendizaje.

Indicadores relacionados:

- Crítica razonada. Es importante recibir los argumentos utilizados tanto para valorar la actividad bien realizada, como para justificar lo que no es correcto.

E1.6. "Si te dicen 'esto está mal y tenéis que mejorar esta parte'... es una forma de motivarte. Si te dicen 'esto está fatal, no has hecho nada y títalo a la basura ahora mismo' o te arranca el folio él..."

- En el momento y nivel adecuado. Las argumentaciones sobre los trabajos deben adecuarse al nivel cursado por el alumno y no sirve cualquier momento.

E2.7. "Algunos profesores piensan que todos estamos haciendo un máster".

5) Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Las TIC presentan una relación uso-demanda, es decir, a mayor uso por los docentes los alumnos lo valoran y solicitan en mayor medida. O a menor uso en el aula, los alumnos indican mayores dificultades para incorporarlas. También aparece una relación directa con la visualización de las TIC en su utilidad profesional.

D4. "Me gustaría -y no lo hago- hacer más actividades en clase, pues sobre todo me dedico a colgar materiales y que hagan prácticas ellos en la plataforma virtual, pero me gustaría usarla más".

E4.5. "Si hacemos la actividad on-line... si no sabes alguna cosa o no sabes manejar esa actividad... no está ahí la profesora para explicarte cómo se hace. En cambio, si haces la práctica, la actividad en clase... la profesora, la tienes ahí para poder explicarte las dudas que tengas".

6) La evaluación de los aprendizajes y competencias de los alumnos

Se convierte en el auténtico punto de discordia. No encontramos, entre los alumnos, ninguno que esté de acuerdo con la propuesta de evaluación: si se otorga mayor calificación a las actividades prácticas, solicitan que tengan menor peso; si, por el contrario, se valoran más las pruebas escritas, piden que cuenten menos; si se valoran más los análisis teóricos, les parece también poco adecuado.

También los docentes exponen una clara dificultad para evaluar las competencias y no quedarse exclusivamente en aprendizajes puntuales no aplicables a la práctica profesional.

D1. "La evaluación... la evaluación en un primer momento... era un suplicio para mí. Pero poco a poco, después de realizar un curso, hemos ido desarrollando rúbricas, criterios de evaluación -aunque sigo creyendo que la evaluación sigue siendo, muchas veces, muy injusta-".

En la Figura 6, recogemos las ideas fundamentales aportadas por los informadores acerca de la docencia de calidad en el marco del EEES y los títulos de las acciones formativas ofertadas por la Universidad de Burgos que han tratado de favorecerla y han sido señaladas de interés por los docentes.

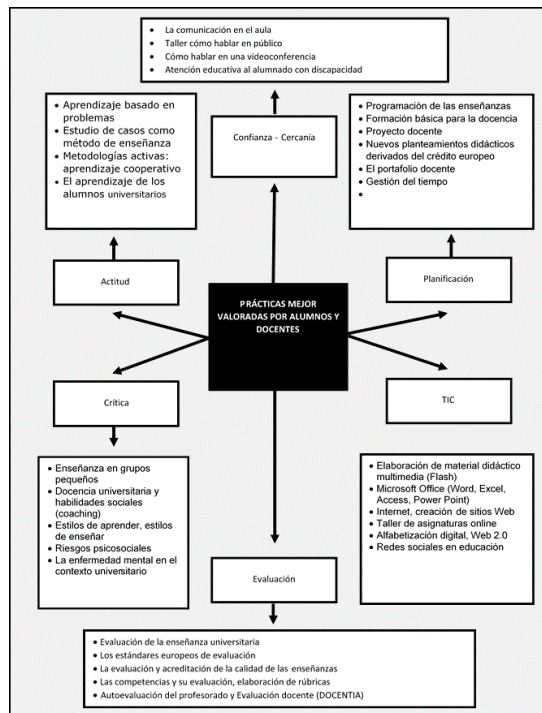


Figura 6. Relación de las prácticas bien valoradas con acciones formativas ofertadas por la Universidad. Elaboración propia

4. Discusión

¿El profesorado está interesado en mejorar su docencia? Podemos responder a esta pregunta de forma afirmativa, dado el alto porcentaje de profesorado que solicita realizar cursos de formación y el constante aumento en certificación de la misma, coincidiendo con la progresiva incorporación al EEES.

Como en otros estudios precedentes (Sánchez y García-Valcárcel, 2002), encontramos que los docentes que llevan hasta 20 años en la universidad son los más partidarios de recibir formación pedagógica.

Además de los datos cuantitativos, las entrevistas también confirman su interés y valoración por la docencia y por la mejora de la formación.

La implantación de los nuevos grados con el EEES ¿ha repercutido en la formación para la mejora docente?

Partimos de dos premisas: a) la actitud y predisposición del profesorado universitario para la implantación del proceso de convergencia europea han sido positivas (De Pablos y Villaciervos, 2005); y b) el profesorado reclama orientación para poder integrar los nuevos modelos de aprendizaje y estrategias de afrontamiento al nuevo contexto de Educación Superior (Balluerka et al., 2008 y Díaz et al., 2010; Pérez Ferra, Quijano López y Ocaña Moral, 2013). En consonancia con ello, encontramos que el proceso de incorporación al EEES ha supuesto un importante incentivo para la participación en acciones formativas, hallando un aumento del interés docente en la mejora de la formación, según se acercaban los inicios para la incorporación a los nuevos planes. Aunque debemos reconocer que el aumento de la demanda formativa también va en relación con el progresivo aumento de ofertas, pues el corto plazo establecido dificultó la elaboración de planes formativos específicos (Rué y Corral, 2007)

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto el

aumento progresivo en la solicitud y certificación de acciones formativas, llegando en el curso 2005/06 a registrarse el mayor número de certificados (91,37%) del total de admitidos.

No obstante, posteriormente observamos una importante reducción en los últimos años estudiados, explicable por la "sobrexposición" a este tipo de formación (Cotillas, 2004), por la sobrecarga de gestión administrativa de las nuevas funciones del profesorado y por el propio modelo docente, que exige alta dedicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje con escaso reconocimiento institucional.

¿Los profesores aplican en las clases los conocimientos adquiridos en las acciones formativas relacionadas con la docencia?

El profesorado de las universidades de Castilla y León considera la formación pedagógica parte importante para desempeñar su profesión adecuadamente (Sánchez y García Valcárcel, 2002). Este dato los docentes entrevistados lo corroboran, relatando diferentes aspectos que han ido mejorando su docencia tras asistir a diversas acciones formativas. Los campos abordados se relacionan con: a) la confianza con el alumnado; b) la planificación docente; c) la actitud del docente ante la materia; d) la realización de las críticas; e) el uso de las TIC; y f) la evaluación. Estos mismos aspectos son también demandados por los alumnos.

Todos estos elementos se encuentran directamente relacionados con buena parte de las acciones formativas ofertadas por la universidad.

¿El alumnado reconoce las buenas prácticas desarrolladas por los docentes bien formados?

El alumnado es consciente y valora muy positivamente las buenas prácticas de los docentes, como también comprueban González, Rodríguez, Olmos, Borham y García (2013) con el uso actividades más dinámicas, activas y cercanas. Valoran el esfuerzo de los docentes, su implicación personal e incluso emocional (Trigwell, 2012), convirtiéndose, de esta forma, en un elemento de motivación para el alumno.

5. Conclusiones

El estudio realizado nos permite concluir que la docencia es un importante centro de interés para los profesores universitarios. Pero este interés, debe ser analizado desde el conocimiento de la realidad global del profesorado a quienes se les solicitan otras tareas (investigación, gestión...). Por todo ello, las propuestas que se realicen requieren de un cierto equilibrio que evite la saturación que puede redundar en una reducción de la valoración positiva.

Asimismo, encontramos una repercusión positiva de la formación en la docencia, convirtiéndose en una inversión rentable. De una parte, los docentes bien formados se encuentran satisfechos por la docencia desarrollada y, de otra, el alumnado valora y reconoce las prácticas docentes llevadas a cabo por estos profesores.

El reconocimiento de las buenas prácticas se identifica con propuestas didácticas que promocionan la confianza con el alumnado, la planificación docente, la actitud del docente ante la materia, la realización adecuada de las críticas y el uso de las TIC. Solamente encontramos discrepancias entre los alumnos en un punto, como es el sistema de evaluación, siendo también este un elemento estresante para el profesorado.

Estudios recientes evidencian la falta de evaluación

Delgado Benito, Vanesa; Casado Muñoz, Raquel; Lezcano Barbero, Fernando. (2016). "La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos". @tic. revista d'innovació educativa. Número 17. Otoño (Julio-Diciembre 2016), pp. 30-40.

sistemática de la formación del profesorado en Educación Superior, así como de las condiciones que favorecen el impacto de la misma (Stes y Petergen, 2015). Por este motivo, consideramos oportuno profundizar en la búsqueda de indicadores e instrumentos de recogida de información sobre el grado de transferencia al aula de la formación recibida por los profesores. Para ello, como línea de investigación futura, nos planteamos profundizar en los factores de transferencia con instrumentos como el diseñado por Feixas et. al. (2013). Además, creemos necesario contextualizar la variable formación del profesorado con otras menos halagüeñas que pueden estar influyendo (¿tanto o más que ella?) en la calidad de la enseñanza universitaria (políticas educativas que continúan primando la investigación sobre la docencia, colapso en la promoción docente, creciente burocratización de la actividad del profesorado, grupos numerosos en las clases...).

Esperamos que sus resultados ayuden a los responsables políticos en materia de educación superior y a la propia institución universitaria (mejora de la docencia en general y de los planes formativos ofertados) y a uno de sus fines fundamentales: el aprendizaje de los estudiantes.

6. Bibliografía

- Amador, J. A.; Pagés, T.; Sayós, R.; Guàrdia, J.; González, E.; Marzo, L. y H. Jorba (2013) "Análisis del impacto de los programas de formación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona" en *Proceedings del X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior*. <http://bit.ly/2gBDkTb>
- Balluerka, N.; Rodríguez, M.; Gorostiaga, A. y Vergara, A. I. (2008) "Development of a questionnaire to evaluate pilot schemes adapting undergraduate courses to the requirements of the European Higher Education Area (EHEA)" en *European Psychologist*, vol.13, nº 3, pp.222-226. doi: 10.1027/1016-9040.13.3.222
- Bericat, E. (1998) *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Berliner, D. C. (2000) "A personal response to those who bash teacher education" en *Journal of Teacher Education*, vol. 51, nº 5, pp.358-371. doi: 10.1177/0022487100051005004
- Berthiaume, D. (2009) "Teaching disciplines" en Fry, H.; Ketteridge, S. y Marshall, S. (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203891414
- Cantón, I. y R. Baelo (2011) "El profesorado universitario y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): disponibilidad y formación" en *Educatio Siglo XXI*, vol.29, nº 1, pp. 263-302.
- Cotillas, C. (2004). "Análisis descriptivo de las actividades de formación dirigidas al profesorado universitario de la Universitat de València en el ámbito de la Convergencia Europea" en *Vicerektorat D'Estudis i Organització Acadèmica, Oficina de Convergència Europea*. Valencia: Universidad de Valencia. <http://bit.ly/QfZ9JF>
- Crisol Moya, E. (2011) "Student and teacher: new roles in the university" en *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol.2, nº 1, pp.84-91. <http://www.ugr.es/~jett/index.php>
- Cruz Tomé, M.A. de la; Fernández March, A. (2004) "La formación pedagógica del profesorado universitario para el proceso de convergencia europeo" en Ahumada, P. et al. (Coord.), *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación.
- De La Herrán, A. (2010) "Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria" en Paredes, J. y De La Herrán, A. (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- De Pablos, J. y P. Villaciervos (2005) "El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Percepciones y demandas del profesorado" en *Revista de Educación*, vol. 337, nº 1, pp.99-124. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Díaz, M. J. F.; Santaolalla, R.C. y A.G. González (2010) "Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges" en *Higher Education*, vol. 60, nº 1, pp.101-118. doi: 10.1007/s10734-009-9282-1
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014) "Bologna: ¿racionalización de la educación universitaria o modelo neoliberal?" en *Aula de Innovación Educativa*, 186, pp. 70-73. EURYDICE (2003). "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral". Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Feiman-Nemser, S. (2008) "Teacher learning. How do teachers learn to teach" en Cohran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge and the Association of Teacher Educators. doi: 10.4324/9780203938690
- Feixas, M.; Del Mar Duran, M.; Fernández, I.; Fernández, A.; San Pedro, M.J.G.; Márquez, M.D. y F. Zellweger (2013). "¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia" en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol.11, nº 3, pp.219-248. doi:10.4995/redu.2013.5527
- Feixas, M.; Fernández, I.; Lagos, P. y S. Sabaté (2015) "Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior" en *Educar*, vol.51, nº 1, pp.081-107. doi: 10.5565/rev/educar.695
- Feixas, M. y F. Zellweger (2010) "Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education" en *Changing Cultures in Higher Education*, pp.85-102. doi: 10.1007/978-3-642-03582-1_8
- Fernández Díaz, M. J.; Carballo Santaolalla, R. y A. Galán González (2010) "Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges" en *Higher Education*, vol. 60, nº 1, pp.101-118. doi: 10.1007/s10734-009-9282-1
- Fernández March, A. (2008) "La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 63, nº 22, pp.161-187.
- Fishman, B. J.; Marx, R. W.; Best, S., y R.T. Tal (2003) "Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform" en

Delgado Benito, Vanesa; Casado Muñoz, Raquel; Lezcano Barbero, Fernando. (2016). "La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos". @tic. revista d'innovació educativa. Número 17. Otoño (Julio-Diciembre 2016), pp. 30-40.

- Teaching and Teacher Education*, vol. 19, nº 6, pp. 643-658. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00059-3
- Flick, U. (2009) *An Introduction to Qualitative Research*. Londres, Sage Publication.
- García, M^a.P. y J.J. Maquilón (2010). "El futuro de la formación del profesorado universitario" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, nº 1, pp. 17-26. <http://bit.ly/wGJWyF>
- García Valcárcel, A. (Coord.) (2001) *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla.
- Gibbs, G. (2001) "La formación de profesores universitarios un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias" en *Boletín de la RED-U*, vol. 1, nº 1. <http://bit.ly/yaBtL6>
- Gibbs, G. y M. Coffey (2004) "The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students" en *Active learning in Higher Education*, vol. 5, nº 1, pp.87-100. doi: 10.1177/1469787404040463
- González, M. (2006) (Coord.) "Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea" en *Informe del proyecto EA 2006-0072*. <http://bit.ly/l2brOV>
- González, A. B.; Rodríguez, M. J.; Olmos, S.; Borham, M. y F. García (2013) "Experimental evaluation of the impact of b-learning methodologies on engineering students in Spain" en *Computers in Human Behavior*, vol. 29, nº 2, pp.370-377. doi: 10.1016/j.chb.2012.02.003
- González, M. y S. Guerrero (2003) "Descripción de centros de desarrollo educativo (II)" en *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 3, nº 1, pp.41-48. <http://bit.ly/zh7FVO>
- González, A. Y.; Guzmán, A. y H.F. Pérez (2014). "El impacto de la formación docente en el rendimiento académico del estudiante. El caso de la Universidad Autónoma de Nayarit" en Barrera, A. y Ramírez, P. (coords.), *Inclusión con responsabilidad, reformas y profesionalización docente. Políticas públicas en educación y escenarios educativos*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Grant, C.A. (ed.) (2008) "What should teachers know? Teacher capacities: knowledge, beliefs, skills, and commitments (Part 2)" en Cohran-Smith M.; Feiman-Nemser, S.; McIntyre y K. E. Demers (eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions and changing contexts*. New York: Routledge.
- Huberman, A.M. y M.B. Miles (1994) "Data management and analysis methods" en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S., *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hudson, B. y P. Zgaga (2008). "Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions" en Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education. <http://bit.ly/A1YMEC>
- Imbernón, F. (2012) "La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario" en Bautista, J. (coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- Martínez Sánchez, A. (2015) "Percepciones de los estudiantes sobre el proceso de convergencia europeo" en *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, vol. 3, nº 2, pp.69-79. doi: 10.1989/ejpad.v3i2.30
- Mas, O. (2011) "El profesor universitario: sus competencias y formación" en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 15, nº 3, pp.195-211. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mauri, T.; Coll, C. y J. Onrubia (2007) "La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista" en *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 1. <http://bit.ly/RgKmvv>
- Mckimm, J. (2009) "Teaching quality, standars and enhancement" en H. Fry; S. Ketteridge y S. Marshall. (eds.). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203891414
- Michavila, F. (2005) "No sin los profesores" en *Revista de Educación*, nº 337, pp.37-49. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Ohata, K. (2007) "Teacher Development or Training?: Recent Developments in Second/Foreign Language Teacher Education" en *Language Research Bulletin*, 22, ICU, Tokyo. <http://bit.ly/Mth9yH>
- Ornelas, D.; Cordero, G. y E. Cano (2016) "La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente" en *Perfiles Educativos*, vol. 38, nº 154, pp.57-75. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/57662>
- Palomero, J.E. (2003) "Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, nº 2, pp. 21-41. <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/90/366>
- Pérez Ferra, M.; Quijano López, R. y M. Ocaña Moral (2013) "El profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después" en *Educatio Siglo XXI*, vol. 31, nº 2, pp. 235-254. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/187611>
- Pinya, C. (2008) "La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión" en *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa Socioeducativa*, vol. 1, nº 0, pp.3-24. <http://bit.ly/A3LFKC>
- Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S. y A. Nevgi (2007) "The effect of pedagogical training on teaching in higher education" en *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, nº 5, pp.557-571. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.013
- Rué, J. y I. De Corral (2007) "Significados de la 'Formación docente' en las universidades españolas en el marco del EEES" en *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 5, nº 2, pp.87-111. <http://bit.ly/SSOcvr>
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto, Universidad de Deusto.
- Sánchez, M. y A. García-Valcárcel (2002) "Formación y profesionalización docente del profesorado universitario" en *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), pp. 153-171. <http://revistas.um.es/rie/article/view/97551>
- Sendín García, M. Á., y M.T. Espinosa Martín (2014) "La Universidad tras el proceso de Bolonia: ¿una Universidad reformada o una Universidad necesitada

Delgado Benito, Vanesa; Casado Muñoz, Raquel; Lezcano Barbero, Fernando. (2016). "La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos". @tic. revista d'innovació educativa. Número 17. Otoño (Julio-Diciembre 2016), pp. 30-40.

- de reforma?" en *Anuario da Faculta de de Dereito da Universidade da Coruña*, nº 18, pp. 525-547. <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/14572>
- Stes, A.; Coertjens, L. y P. Van Petegen (2010) "Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach" en *Higher education*, vol. 60, nº 2, pp.187-204. doi: 10.1007/s10734-009-9294-x
- Stes, A.; Gijbels, D. y P. Van Petegen (2008) "Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics" en *Higher Education*, nº 55, pp.255-267. doi: 10.1007/s10734-007-9053-9
- Stes, A. y P. Van Petegem (2015) "Impacto de la formación del profesorado universitario" en *Educar*, vol. 51, nº 1, pp.13-36. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.642>
- Sursock, A. y H. Smidt (2010) *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Bruselas, European University Association.
- Tehart, E. (2006) "Problemas estructurales en la formación del profesorado en Alemania" en Escudero, J.M. y A.L. Gómez (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- Trigwell, K. (2012) "Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education" en *Instructional Science*, vol. 40, nº 3, pp.607-621. doi: 10.1007/s11251-011-9192-3
- Valcárcel, M. (2005) *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea de Educación Superior*. Córdoba, Universidad de Córdoba.
- Valero-García, M. y P. Almajano (2001). "Formación pedagógica del profesor universitario: Programas de acción del ICE de la UPC". *Boletín de la RED-U*, vol. 1, nº 2, pp.20-29. España, Red Estatal de Docencia Universitaria. <http://bit.ly/xCYbR>
- Velasco, M. S.; Sanchez Martinez, M. T. y N.R. Ferrero (2012) "Developing Generic Competences in the European Higher Education Area: a proposal for teaching the principles of economics" en *European Journal of Education*, vol. 47, nº 3, pp.462-476. http://www.ugr.es/~msalas/articles_english/2012_European_Journal_Ed.pdf
- Wouters, P.; Parmentier, P. y M. Lebrun (2000) "Formation Pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université". Texte présenté au colloque de l'AECSE, Toulouse, octobre 2000. <http://bit.ly/YErOpy>
- Zabalza, M.A. (2006) "Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado" en *Revista de educación*, nº 340, pp.19-86. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Zabalza, M.A. (2011) "Evaluación de los planes de formación docente de las universidades" en *Educar*, vol. 47, nº 1, pp.181-197. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n1/0211819Xv47n1p181.pdf>

| Cita recomendada de este artículo

Delgado Benito, Vanesa; Casado Muñoz, Raquel; Lezcano Barbero, Fernando. (2016). "La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos" en @tic. revista d'innovació educativa. Número 17. Otoño (Julio-Diciembre 2016), pp. 30-40.