

Evaluación de los planes de formación docente de las universidades

Miguel A. Zabalza Beraza

Universidad de Santiago de Compostela. Didáctica y Organización Escolar
miguel.zabalza@usc.es



Recibido: 25/01/11

Aceptado: 07/02/11

Resumen

La situación de la formación del profesorado en España resulta muy heterogénea y no acaba de asentarse como condición estratégica para la mejora profesional de los docentes y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las diversas titulaciones.

No obstante, algunas de las universidades con más peso y tradición en lo que se refiere a la formación del profesorado han mostrado su interés en llevar a cabo una evaluación sistemática y comprensiva de sus programas para analizar sus puntos fuertes y débiles y poner en marcha los reajustes que procedan. Otras universidades que están aún en fases iniciales y pretenden consolidar estrategias propias de formación, solicitan, a su vez, referentes que puedan orientar los pasos a dar.

Con esa doble intención asumió nuestro grupo de trabajo, a encargo de ANECA, el compromiso de diseñar un protocolo que permitiera llevar a buen término la «Evaluación de los Planes de Formación del Profesorado de las Universidades Españolas».

Palabras clave: formación del profesorado; evaluación de la calidad; educación superior.

Resum. *Avaluació dels plans de formació docent a les universitats*

La situació de la formació del professorat a Espanya resulta molt heterogènia i no acaba d'assentar-se com a condició estratègica per a la millora professional dels docents i l'enriquiment dels processos d'ensenyament-aprenentatge que es desenvolupen en les diverses titulacions.

Tot i això, algunes de les universitats amb més pes i tradició pel que fa a la formació del professorat han mostrat el seu interès per portar a terme una avaluació sistemàtica i comprensiva dels seus programes per analitzar els seus punts forts i febles i engegar els reajustaments que procedeixin. Altres universitats que estan encara en fases inicials i que pretenen consolidar estratègies pròpies de formació, sol·liciten, al seu torn, referents que puguin orientar els passos que han de donar. Amb aquesta doble intenció va assumir el nostre grup de treball, per encàrrec de l'ANECA, el compromís de dissenyar un protocol que permetés dur a bon terme l'«Avaluació dels Plans de Formació del Professorat de les Universitats Espanyoles».

Paraules clau: formació del professorat; avaluació de la qualitat; educació superior.

Abstract. *Assessment of university teacher training programs*

The status of teacher training in Spain is very heterogeneous and do not settle just as strategic condition for teachers' professional improvement and enriching the teaching-learning processes developed. However, some of the universities with more weight and tradition in regard to teacher training have shown interest in conducting a systematic and comprehensive assessment of their programs to analyze their strengths and weaknesses and implement the appropriate adjustments. Other universities, which are still in early stages and aim to consolidate their own training strategies, ask for references that could guide its next steps. With this double aim, our working group took, as commissioned by ANECA, commitment to design a protocol that would allow it to complete the assessment of «Teacher Training Plans Spanish Universities»

Keywords: Teacher training; quality assessment; higher education.

Sumario

| | |
|--|---|
| Antecedentes | III. Proceso de evaluación |
| I. Importancia de la formación del profesorado | IV. Contenidos del plan de evaluación de la formación |
| II. Aspectos generales del plan de evaluación | Final |
| | Referencias |

Antecedentes

En el año 2005, ANECA (Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación) entró en contacto conmigo para poner en marcha un programa de evaluación de la formación docente en las universidades españolas. Algunos rectores de universidades españolas habrían mostrado a la Agencia su interés por analizar los programas que sus instituciones llevaban a cabo para la formación docente de su propio profesorado.

Debe destacarse en este punto que, transcurridos unos años con perfiles borrosos en cuanto a la importancia de la docencia frente a la investigación y la gestión universitarias, nos encontrábamos en un momento en el que la enseñanza de calidad parecía volver a situarse en un primer plano de los compromisos institucionales en la Educación Superior. Por otra parte, la formación del profesorado universitario constituía una actividad en la que bastantes universidades españolas poseían, ya entonces, una muy amplia experiencia y un fuerte prestigio. A través de sus institutos de Ciencias de la Educación (ICE) en la mayoría de los casos o a través de unidades especializadas en otros, se organizaban actividades de muy diverso signo (cursos, talleres, proyectos de innovación, redes de investigación, encuentros, jornadas, etc.) dirigidos a los propios docentes y orientados a la mejora de la calidad de la enseñanza que se impartía en las distintas facultades y escuelas.

El modelo de desarrollo docente de las universidades españolas, aun manteniendo la misma finalidad y propósitos similares, difiere de otros modelos extendidos en Latinoamérica en lo que se refiere a la organización de los dispositivos institucionales encargados de llevarlo a cabo. Mientras en algunos lugares, son preferentemente las facultades las que integran en sus estructuras organizativas un Departamento de Educación encargado de la formación docente, en España la formación se lleva a cabo a través de unidades centralizadas que actúan con respecto a todas las facultades y escuelas. La centralidad del modelo no es un obstáculo, desde luego, para que parte de las iniciativas desarrolladas se basen en las demandas específicas de algunas facultades concretas. Pero su contrapartida positiva es que constituye una acción de la universidad en su conjunto y compromete, por tanto, a los equipos rectorales y a los planes estratégicos de mejora institucional que propongan.

En cualquier caso, después de muchos años llevando a cabo acciones formativas con un esfuerzo de recursos personales y financieros notables parecía llegado el momento de revisar el trabajo realizado y analizar la medida en que se habían cumplido los objetivos deseados. La presión por la calidad de la docencia y el consiguiente refuerzo de los sistemas de garantía de la calidad fueron otros factores circunstanciales que recomendaban una evaluación de los programas desarrollados. Evaluación, en cualquier caso, que no pretendía establecer control alguno sobre las universidades sino que sería voluntaria y estaría orientada de manera exclusiva a la mejora de las prácticas existentes.

En realidad el objetivo del grupo de trabajo que organizamos¹ para responder a la demanda de ANECA fue el de «poner a disposición de las universidades un instrumento para que pudieran evaluar, si lo consideraban oportuno, las acciones de formación docente de su profesorado que estuvieran llevando a cabo». Comenzamos nuestros trabajos en el año 2005 y se llevó a cabo una aplicación piloto en tres universidades en el año 2006. A continuación se describe el proceso seguido en la creación del instrumento.

I. Importancia de la formación del profesorado

No parecen existir muchas dudas, en la actualidad, sobre la necesidad de formación de los profesionales que ejercen la docencia en las universidades. No cabe dudar, tampoco, sobre el impacto que dicha formación está llamada a ejercer en los procesos de mejora de la docencia. Como lo han resaltado los últimos informes sobre la Enseñanza Superior (Dearing, 1997; Bricall, 2000; Valcarcel, 2003) ninguna reforma o transformación de la docencia tiene posibilidad algu-

1. El equipo técnico estuvo formado por Miguel A. Zabalza (psicólogo-pedagogo, Universidad de Santiago de Compostela), como coordinador; Miguel Valcarcel (químico, Universidad de Córdoba), como representante de ANECA; Flor Sánchez (psicóloga, vicerrectora entonces de la Universidad Autónoma de Madrid); Francisco Javier Bará (ingeniero, Universidad Politécnica de Cataluña); Carlos Marcelo (pedagogo, Universidad de Sevilla) y Fernando Blanco (filólogo, del ICE de la Universidad de Zaragoza).

na de prosperar si no se apoya en y va acompañada de iniciativas de *formación e incentivos* al profesorado. Se precisa romper la inercia establecida, las tradiciones y rutinas asentadas y, sobre todo, la presión de los otros compromisos tanto hacia dentro de la universidad (investigación, docencia, gestión, empeños y reuniones varias, etc.) como hacia fuera de la misma (asesorías, extensión cultural, convenios, informes y estudios, etc.) que sobrecargan la agenda del profesorado y des-priorizan la atención necesaria a la docencia.

Partiendo del supuesto erróneo de que a enseñar se aprende enseñando, o el de que el ser buen investigador garantiza *per se* que se es un buen profesor, la carrera profesional de los docentes universitarios ha desestimado cualquier tipo de exigencia previa (en lo que se refiere a capacitación docente) y ha dejado a la libre discrecionalidad de cada universidad el ofertar o no formación para la docencia y a la voluntad de los profesores el aprovecharse o no de ella.

En este marco, la situación de la formación del profesorado en España resulta muy heterogénea y no acaba de asentarse como condición estratégica para la mejora profesional de los docentes y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las diversas titulaciones. Un gran número de universidades han puesto en marcha diversos programas para la formación docente de su profesorado. Algunas poseen una larga tradición en este tipo de oferta que ha ido mejorando con el paso de los tiempos. Otro gran número de ellas, por el contrario, se encuentran en fases aún iniciales, con modelos de formación titubeantes y sin un claro convencimiento institucional en cuanto a su sentido e importancia.

El actual proceso de convergencia al EES que debería haberse completado en el año 2010, y sobre todo el mensaje central de la nueva filosofía docente centrada en el aprendizaje del alumno (*the shift from teaching to learning*), ha desencadenado un nuevo flujo de presiones y estímulos a las universidades en pro de cambios sustanciales en la organización y desarrollo de la enseñanza. Esta nueva visión de la formación ha supuesto un gran desafío institucional que los responsables universitarios están dispuestos a asumir con todas sus consecuencias, tanto en el plano de la reorganización académica de los estudios como en la potenciación de nuevas prácticas docentes. Y han entendido, sensatamente, que todo el proceso debe venir acompañado de un fuerte esfuerzo institucional orientado a la formación del profesorado y a la generación de nuevas condiciones que faciliten esa docencia más centrada en los alumnos y en su aprendizaje que la convergencia preconiza.

Nos encontrábamos pues en el 2005, y en esas mismas lides seguimos a día de hoy, en un momento que aconseja iniciar (y/o continuar si fuera el caso) un proceso de revisión y análisis pausado de las iniciativas de formación puestas en marcha. Algunas de las universidades con más peso y tradición en lo que se refiere a la formación del profesorado han mostrado su interés en llevar a cabo una evaluación sistemática y comprensiva de sus programas para analizar sus puntos fuertes y débiles y poner en marcha los reajustes que procedan. Otras universidades que están aún en fases iniciales y pretenden consolidar estrategias propias de formación, solicitan, a su vez, referentes que puedan orientar los pasos a dar.

Con esa doble intención asumió nuestro grupo de trabajo, a encargo de ANECA, el compromiso de diseñar un protocolo que permitiera llevar a buen término la «Evaluación de los Planes de Formación del Profesorado de las Universidades Españolas». El proceso de trabajo que iniciamos partía con un doble propósito de transferencia:

- Elaborar un producto que permitiera a las universidades que lo desearan evaluar sus programas de formación del profesorado universitario.
- Convertir el proceso seguido por nuestro grupo de trabajo en un recorrido transparente de debate y reflexión sobre los indicadores y criterios a considerar, una especie de «lectura pormenorizada y constructiva» de la naturaleza y sentido de la formación docente que pudiera servir como referente orientativo para aquellas instituciones universitarias que desearan no evaluar sino poner en marcha programas de formación de sus docentes.

La idea de utilizar el dispositivo de evaluación para *acreditar* los planes de formación fue considerada como una posible opción para una segunda fase del proceso, si es que las universidades solicitaban ampliar los objetivos iniciales del programa de evaluación.

II. Aspectos generales del plan de evaluación

Dado que ya teníamos antecedentes de referencia en la evaluación de programas y titulaciones universitarias, nuestro trabajo partió, en principio, de postulados similares en cuanto a la organización del proceso.

II.1. Principios

Las ideas que sirvieron de base a la construcción de los protocolos de evaluación fueron las siguientes:

1. Se pretendía llevar a cabo un procedimiento de evaluación simple y orientado a la mejora. No existía interés alguno, ni político ni técnico, en establecer sistemas de comparación ni rankings entre universidades.
2. Dado que las universidades habían puesto en marcha diferentes modalidades de formación e iniciativas muy diversas entre sí, se tomarían en consideración ese marco de variedad como un contexto enriquecedor. No se pretendía proponer, ni utilizar como parámetro de referencia para la valoración de las prácticas existentes, ningún modelo de formación determinado.
3. Aunque el Plan de evaluación nacía con un *target* preciso (los y las docentes universitarios), se tomarían en consideración todas las iniciativas de formación desarrolladas por las universidades para los diversos colectivos: cargos académicos, PAS, coordinadores de programas, etc. Se analizarían también las iniciativas de formación orientadas a los estudiantes en cuestiones que tengan que ver con su preparación para el EEES.

- Este principio nos situó, en la práctica, en un contexto de análisis inabordable. Aún siendo conscientes de la importancia de esta mirada global e institucional sobre la formación, hacía el proceso de evaluación excesivamente prolijo y costoso. Finalmente, nos retrotrajimos a la idea inicial y nos centramos en la evaluación de la formación impartida al profesorado.
4. La peculiar y polivalente naturaleza de los procesos de formación plantea la exigencia técnica de utilizar diversos tipos de datos, tanto cuantitativos como cualitativos: demográficos, estadísticos, económicos, narrativos, de valoración de impacto, análisis de documentos, etc.
 5. El proceso de evaluación se afronta bajo los parámetros habituales en la «evaluación de programas» y tomará en consideración, por tanto las diversas dimensiones y niveles identificables en el diseño e implementación de programas, el *propio programa* como documento y compromiso institucional (sus promotores, el proceso de elaboración, sus contenidos, los recursos habilitados, su ubicación institucional, su nivel en las prioridades institucionales, etc.); la *implementación* del programa (su evolución, las actividades desarrolladas y sus usuarios; las dificultades habidas; los resultados alcanzados); el *nivel de satisfacción* de las personas implicadas (promotores, usuarios, autoridades académicas, expertos); el nivel de *impacto* del programa (en la mejora de la docencia; en la carrera docente del profesorado; en la estructura y cultura de la institución; en la formación de los titulados).

II.2. Objetivos del Plan

Como ya se ha señalado, los objetivos de este programa estaban orientados a satisfacer una demanda bastante generalizada en las universidades españolas. El propósito básico se planteaba, por tanto, satisfacer dicha solicitud, aunque en el grupo de trabajo y en la Agencia fuimos conscientes de que ese propósito inicial habría de ampliarse en las fases subsiguientes. Por tanto, los objetivos con los que se desarrolló el proceso de construcción de los dispositivos de evaluación fueron los siguientes:

1. Establecer un proceso combinado de autoevaluación y evaluación externa de los *planes de formación docente del profesorado de las universidades españolas* que lo soliciten en las sucesivas convocatorias.
2. Configurar una estructura conceptual y operativa (con sus respectivos protocolos e instrumentos de recogida y análisis de la información), para llevar a cabo la evaluación de los programas de formación del profesorado.
3. Crear un corpus doctrinal y técnico, así como una base de datos actualizados y fehacientes, que permitan mejorar, en cada universidad y en el conjunto de todas ellas, los programas de formación del profesorado actualmente en curso y que sirva de referente para la configuración de otros nuevos.
4. Propiciar mejoras en las estrategias formativas puestas en marcha por las universidades para la preparación del profesorado en la implantación del EEES.

5. Contribuir al desarrollo, entre el profesorado y los dirigentes universitarios, de una cultura institucional que reconozca el valor de la docencia y su importante papel en la formación de nuestros estudiantes.
6. Y, en último término, reforzar los nuevos enfoques en torno a la formación universitaria que insisten en la necesidad de exigir altas competencias docentes a todo el profesorado y reconocérselas a quienes ya las poseen.

III. Proceso de evaluación

La consecución de los objetivos mencionados conlleva la necesidad de articular un proceso de evaluación orientado no simplemente al establecimiento de una serie de datos descriptivos de la situación, sino a la implementación de un proceso que, partiendo de lo que ya existe, permita atisbar nuevas alternativas y sugerir iniciativas de formación acordes con los enfoques actuales sobre formación del profesorado universitario.

III.1. Estructura diacrónica del proceso de evaluación

En su estructura procesual, el modelo de evaluación a seguir, no se diferenciará en exceso de las fases y procedimientos utilizados por ANECA en otros programas de evaluación, especialmente en la evaluación de las titulaciones. A saber:

Momento anterior a la evaluación

- a) Convocatoria anual del «Programa para la evaluación de la formación docente del profesorado universitario».
- b) Solicitud de inclusión en la convocatoria por parte de las universidades interesadas.

Proceso evaluativo

- c) Visita explicativa a las universidades seleccionadas. Presentación de los protocolos de evaluación. Formación (si fuera preciso) de los evaluadores internos.
- d) Autoevaluación por parte de un Comité Interno de Evaluación (CIE).
- e) Evaluación externa por expertos (Comité de Evaluadores Externos: CEE).
- f) Informe final del Comité Interno de Evaluación que contendrá, además de la evaluación final del Programa, propuestas de mejora bien definidas, temporalizadas y dirigidas a los agentes/órganos responsables pertinentes.

Momento post

- g) Seguimiento de las iniciativas puestas en marcha como consecuencia del informe final.
- h) Nueva evaluación (con una cadencia de 3 o 5 años).

III.2. Documentos de soporte del Programa de Evaluación

Para llevar a cabo el Programa de «Evaluación de los Planes de Formación Docente del Profesorado de las Universidades Españolas» se generaron los siguientes documentos:

1. Documento marco en el que se especifica el *soporte conceptual* de la evaluación de los planes de formación docente y se identifican y justifican las dimensiones y los ámbitos que podrán ser abordados en el proceso de evaluación así como los criterios aplicables.
2. *Guía de autoevaluación* con los protocolos correspondientes.
3. *Guía de evaluación externa* con los protocolos correspondientes.
4. *Guía para la elaboración de los respectivos informes de autoevaluación, evaluación externa y final.*
5. *Guía para la meta-evaluación* del proceso seguido (en las fases piloto).
6. *Programa de formación* para los evaluadores internos y externos.
7. *Guía para la elaboración del Plan de Mejora.*
8. *Base de datos* de evaluadores externos.
9. *Glosario de términos.*

III.3. Estructura interna de los protocolos de evaluación

El plan de evaluación que hemos propuesto posee una estructura original en relación a los protocolos habituales en este tipo de procesos. Esa originalidad se refiere tanto a la forma de plantear los contenidos de la evaluación como a la naturaleza de las cuestiones que se plantean.

Estructura de los apartados

Los contenidos de la evaluación se han organizado con una estructura jerárquica y sistémica. Partiendo de lo más general (las grandes dimensiones a evaluar en la formación) hasta llegar a lo más concreto (las preguntas que se plantean en cada apartado). El siguiente esquema puede clarificar esta estructura.

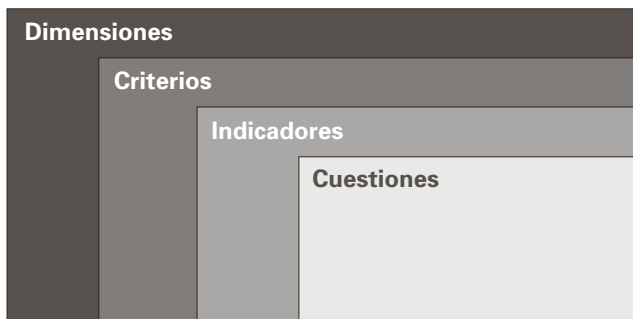


Figura 1. Estructura de los componentes de la evaluación.

En primer lugar aparecen las *dimensiones* de la formación. Se han identificado cuatro grandes dimensiones: el *plan de formación*; el proceso de *implementación* de dicho plan; el nivel de *satisfacción* de los implicados; el *impacto* de la formación.

En segundo lugar hemos identificado un conjunto de contenidos de cada dimensión que merecería la pena evaluar. La valoración de cada uno de tales aspectos requiere de un *criterio* de evaluación que establece el referente que orientará el juicio de valor. Nos ha parecido de especial importancia este punto y constituye una de las aportaciones originales de nuestro plan de evaluación. Los criterios especifican el polo de lo deseable en el aspecto evaluado. Siempre se ha entendido que evaluar es establecer una comparación entre lo que una cosa es y lo que, supuestamente, debería ser. Pero con frecuencia ese debería ser no se explicita y por tanto las valoraciones se establecen con respecto a referentes poco claros e incluso contradictorios (lo que un evaluador considera como valioso en un aspecto otro lo puede considerar menos válido). Obviamente puede no haber acuerdo sobre el sentido del criterio y para eso se establece un momento previo de negociación de la evaluación. Pero una vez consensuada, la visibilidad del criterio dota de validez a la evaluación. Y la dota, a su vez, de sentido pedagógico puesto que ya queda establecido el sentido en el que debería avanzar la práctica formativa en el aspecto evaluado.

Por ejemplo, en la dimensión nº 1 (Plan de formación), el aspecto G se refiere al «reconocimiento de la formación» y para evaluarla se establece el siguiente criterio: *La formación del profesorado universitario, en la medida en que se vincula a su desarrollo profesional como docente, debe gozar de reconocimiento institucional y ser considerado como un mérito valorable en su carrera docente.* Será a partir de esa idea que se desarrollarán los indicadores.

Una vez establecidos los criterios, se señalan los *indicadores* que los operativizan. La idea señalada en el criterio se concreta en una serie de acciones cuya presencia efectiva permitiría establecer si el criterio se cumple positivamente o no.

Por ejemplo, siguiendo con el criterio anterior (el reconocimiento de la formación), se señalan tres indicadores: (a) las actividades de formación se documentan, certifican y llevan marcado su valor en horas; (b) la universidad acredita la formación recibida; (c) la formación recibida se reconoce como mérito en la carrera profesional del profesorado.

La secuencia del protocolo de evaluación concluye con algunas cuestiones o preguntas que pretenden concretar los aspectos señalados en los apartados anteriores. A veces es una construcción literal del indicador que, simplemente, se convierte en pregunta. En otras ocasiones se establece un texto simple afirmativo que permita contrastar (en una respuesta binaria de sí/no) la existencia del rasgo evaluado.

Siguiendo con el criterio anterior (reconocimiento de la formación), desarrollado a través de tres indicadores, las cuestiones que forman parte del primero

de los indicadores (a. las actividades de formación se documentan, certifican y llevan marcado su valor en horas o créditos) son las siguientes: (a.1) *Las actividades de formación poseen su propio expediente documental: matriculados, asistentes, actas, etc.*; (a.2) *Los asistentes a una acción de formación reciben su certificado de haberla realizado y superado*; (a.3) *Los certificados incluyen su valor en horas o créditos*; (a.4) *Las certificaciones entregadas a los asistentes incluyen la relación de contenidos trabajados*; (a.5) *Existe un registro centralizado de todas las actividades de formación realizadas por las distintas instancias de la universidad.*

Tipos de respuestas requeridas

Las respuestas a estas cuestiones o preguntas incluyen diversas opciones. En algunos casos son respuestas de tres opciones: SÍ - NO - EI (evidencias insuficientes). En otros casos las opciones de respuesta recogen una graduación: A (excelente), B (bueno), C (regular), D (deficiente), EI (evidencias insuficientes). Finalmente, se han incluido, también, algunas opciones de respuestas abiertas cuando las preguntas o cuestiones requerían la descripción o recuento de algún tipo de actividad.

Por ejemplo, ante la cuestión (dentro del criterio anterior): *¿Qué tipo de reconocimiento hace la propia universidad de la formación recibida?* Esta cuestión, dado que las respuestas podrían ser muy diferentes, se planteaba como un ítem con respuesta abierta.

En cualquier caso, todas las preguntas o cuestiones, fuera cual fuera el tipo de respuesta que solicitaran, incluían un cuadro para incluir los *comentarios* que cada evaluador considerara necesarios.

Propuestas de mejora

Ya hemos señalado en un punto anterior que la estructura de la evaluación está organizada en cuatro grandes *dimensiones* (Plan de formación, Implementación del plan, Nivel de satisfacción e Impacto) y cada una de estas dimensiones está organizada por aspectos y *criterios*. Los criterios se operativizan a través de *indicadores* y estos se concretan en *preguntas o cuestiones*. Las *propuestas de mejora* se plantean para cada criterio incluido en la escala.

En el total del protocolo de evaluación se incluyen 17 criterios. Siete pertenecen a la dimensión *Evaluación del Programa de Formación*; seis, a la dimensión *Evaluación de la Implementación del Programa de Formación*; uno, a la dimensión *Satisfacción* y los tres últimos, a la dimensión *Impacto de la Formación*.

El resultado de la evaluación incluirá, por tanto, para cada universidad evaluada, propuestas de mejora en 17 campos o aspectos diferentes de los programas de formación docente del profesorado universitario. Estas propuestas de mejora se plantean siguiendo la estructura de un esquema de análisis de las *fortalezas y debilidades* en cada uno de esos 17 aspectos analizados, del que se extraerán las propuestas de mejora y los comentarios que resulten oportunos.

IV. Contenidos del plan de evaluación de la formación

Partiendo de una estructura habitual en la «evaluación de programas», el presente plan de evaluación de la formación docente del profesorado universitario está articulado en cuatro niveles (gráfico 1): 1) evaluación del *plan o programa* de evaluación establecido por las universidades; 2) evaluación de la *puesta en práctica* de dicho programa; 3) evaluación del *nivel de satisfacción* generado por el programa; 4) evaluación del *nivel de impacto* del programa.

Como se describe a continuación, cada uno de esos niveles de la evaluación se centra en la consideración de diversos aspectos.

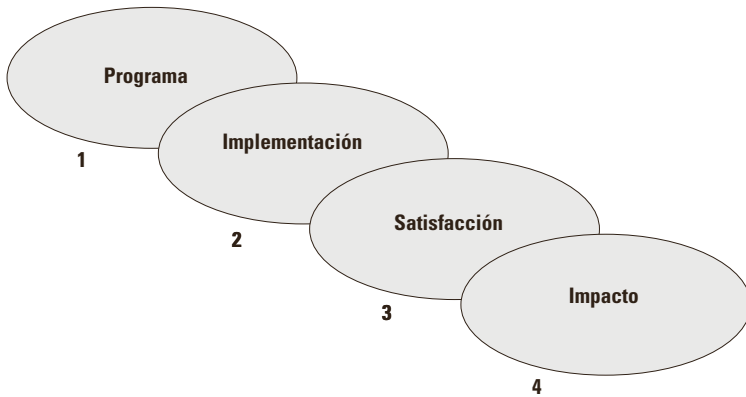


Gráfico 1. Plan de evaluación de la formación del profesorado universitario.

IV.1. Evaluación del programa o programas de formación (gráfico 2)

En este primer apartado tomamos como objeto de evaluación la propuesta formativa oficial que cada universidad elabora y que, normalmente, se formaliza a través de un documento oficial (plan, programa, etc.). Podríamos decir, de forma general, que el *plan de formación* explicita y da forma a la política de formación que cada universidad pretende poner en marcha. En nuestro caso se trata de «formación para la docencia», puesto que otros contenidos de la formación (para la investigación, para la gestión, etc.) requieren procedimientos e indicadores diferentes.

En este apartado, la evaluación tratará de analizar los siguientes ámbitos:

- a) La *filosofía y orientación* del programa formativo. Puede figurar explícitamente en el documento (en la exposición de motivos y/o en la justificación del programa) o puede extraerse de los contenidos y modalidades de formación incluidas.
- b) El *proceso de elaboración* del programa. Se pretende conocer cómo y dónde surgió la iniciativa, cómo fue elaborado el programa, quién partici-



Gráfico 2. Plan de evaluación de la formación del profesorado universitario.

pó en su elaboración, qué tipo de controles institucionales pasó y cómo fue aprobado. Nos ayudará a valorar el nivel de implicación institucional en el diseño del programa y su estatus en tanto que documento oficial.

- c) Los *destinatarios* del programa formativo o de los subprogramas. ¿A quién va dirigido (noveles, profesorado en general, profesores *sénior*; ayudantes, etc.)?
- d) Los *contenidos* de los programas y/o las temáticas sobre las que se centra la formación. Sobre qué temáticas se ha centrado la formación, cómo han evolucionado estas temáticas con el paso de los años, qué diferentes temáticas se han abordado según el colectivo al que iban dirigidas, etc.
- e) Las *modalidades de formación* adoptadas. El formato organizativo que se ha dado a la formación: cursos, talleres, grupos de trabajo, investigación-acción, elaboración de productos, etc. Se recogen, también, otras características de la formación programada: si es *sistemática* u *ocasional*; el nivel de *voluntarismo* en el desarrollo de la formación; la duración de los programas o unidades formativas; la presencia y peso concedido a la *formación en red*.
- f) *Presupuesto* previsto para el desarrollo total del programa y/o para cada una de las actividades programadas. Incluyendo, de ser el caso, una desagregación de los costes: gastos de docencia, gastos de gestión, gastos de viajes y alojamiento, etc.
- g) Tipo de *reconocimiento* previsto para quienes participen en la formación. ¿A qué da derecho el participar en las actividades programadas? ¿Qué beneficios se obtienen de la formación?

Además de estos aspectos relativos a la naturaleza y sentido del programa formativo, se consideran en este apartado otros dos aspectos de tipo institucional:

- *Dependencia orgánica* del programa de formación. ¿De qué vicerrectorado depende la formación del profesorado?
- *Dependencia funcional* encargada de llevarla a cabo. ¿Qué instancia institucional está encargada de llevar a cabo el programa formativo (ICE, unidad, servicio, etc.)? ¿Cuál es el estatus institucional de dicha instancia? ¿Con qué recursos (de espacio, personales, técnicos, presupuestarios) cuenta?

IV.2. Evaluación del proceso de implementación del programa de formación (gráfico 3)

El segundo gran apartado de este plan de evaluación tiene que ver con la puesta en práctica del programa de formación. Es bien sabido que los planes y programas pueden ser excelentes en su diseño, pero que eso no garantiza ni una implementación correcta y eficaz, ni un impacto relevante de la formación. La puesta en práctica de los planes formativos suele verse afectada por el particular contexto de condiciones en que se mueva la formación en cada institución universitaria. Por eso resulta importante tomar en consideración este apartado.

Se toman en consideración los siguientes aspectos:

- a) *La evolución del programa*. Sobre todo en aquellas instituciones con una amplia tradición, interesa conocer si ha habido planteamientos nuevos o variaciones significativas en cuanto a las prioridades y a la organización de los programas e iniciativas formativas que se han llevado a cabo.
- b) *Iniciativas realizadas* y modo de publicitación y acceso a las mismas. Interesa conocer las iniciativas llevadas a cabo en los últimos cinco años, clasificadas por modalidades y temáticas. Interesa conocer igualmente cómo

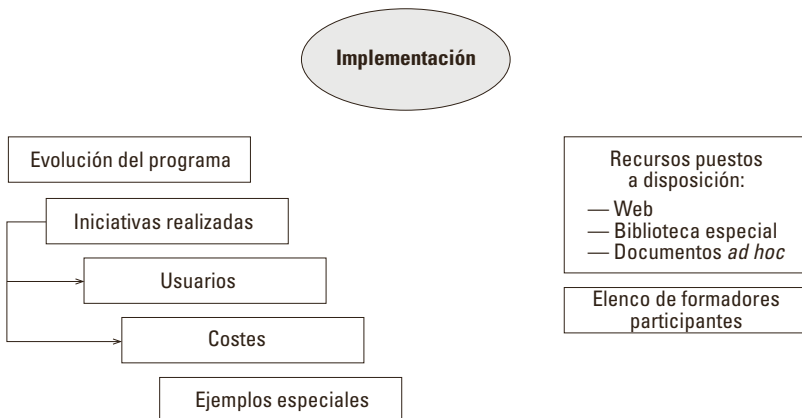


Gráfico 3. Plan de evaluación de la formación del profesorado universitario.

se ha hecho circular la información sobre dichas iniciativas y qué proceso de acceso se ha seguido.

- c) *Usuarios* de las actividades: por tipo de actividad, tipología de usuario, grado académico, facultad-escuela (o área de conocimiento -departamento). Nivel de repetición de los mismos usuarios.
- d) *Costes* de cada actividad, desagregados por conceptos (docencia, viajes, alojamiento, materiales, etc.).

Los puntos 2.b), 2.c) y 2.d) podrán ser abordados conjuntamente en la correspondiente rejilla de datos que permita visualizar las diversas actividades formativas realizadas, sus usuarios y sus costes.

- e) *Casos o ejemplos especiales*. Tiene especial relevancia tomar en cuenta, en este apartado, otra visión más cualitativa de la formación y recuperar «buenas prácticas» o «ejemplos especiales» que se hayan producido en las diversas universidades y que, a juicio de la propia institución, merezcan un reconocimiento especial (por su calidad, por sus circunstancias, por su impacto, por la relevancia para la universidad, etc.). Estos casos, analizados de forma más narrativa, permiten recuperar de una manera más vigorosa la particular historia de la formación en cada universidad; pero, además, pueden servir de casos de referencia para otras universidades.
- f) *Recursos puestos a disposición de la formación*. Se tomarán en consideración y se analizarán los diversos recursos espaciales, personales y técnicos puestos a disposición de la formación. También si se ha contado con recursos especiales como webs, bibliotecas especiales, documentos *ad hoc*, recursos didácticos, etc.
- g) *Elenco de formadores*. Como quiera que uno de los objetivos de este plan de evaluación de la formación es analizar las características de los formadores y ofrecer una base de datos de posibles formadores, se pretende recoger información de las personas que han participado en los programas de formación y de las temáticas que han abordado.

IV.3. Evaluación del nivel de satisfacción alcanzado por los participantes en el programa de formación (gráfico 4)

La «satisfacción» incluye, en este caso, la valoración de la iniciativa en sí y el grado en que han colmado las expectativas de cada uno de los implicados. De ahí que la obtención de un nivel elevado de satisfacción de los participantes en una actividad es, pese a sus posibles insuficiencias de tipo técnico (al final es una estimación subjetiva), una de las condiciones habituales exigibles a cualquier iniciativa. También en el ámbito de la formación.

En el caso que nos ocupa, la valoración de los programas de formación del profesorado universitario habría de considerar, cuando menos, los siguientes aspectos:



Gráfico 4. Plan de evaluación de la formación del profesorado universitario.

- Satisfacción de los responsables académicos* con el programa puesto en marcha en su institución.
- Satisfacción de los promotores y coordinadores* de las actividades (los responsables de la unidad funcional encargada de la formación; los responsables de cada programa, etc.).
- Satisfacción de los usuarios* de las diversas iniciativas. Datos de las escalas de evaluación que, habitualmente, se pasan al finalizar cada una de ellas.
- Valoración de los formadores:* cómo valoran la actividad en sí y grado en que han quedado satisfechos de su desarrollo.

Junto a estos aspectos, todos los colectivos anteriores podrían emitir igualmente un elenco de:

- Puntos fuertes y débiles del programa* o programas puestos en marcha por la institución.

IV.4. Evaluación del impacto de las acciones formativas (gráfico 5)

Ninguna evaluación de acciones de formación puede desconsiderar el impacto de la misma sobre los ámbitos en los que pretendía influir: mayor formación didáctica del profesorado, mejor docencia, mejores recursos didácticos para el profesorado; mayor relevancia de la docencia en la cultura institucional, etc.

El gran riesgo de la formación docente es su instrumentalización para otros fines. Que el objetivo de la formación para la docencia se desvíe de la docencia y se utilice como recurso de acumulación burocrática de méritos personales o profesionales: obtener diplomas, mejorar el currículum, cumplir las exigencias burocráticas de horas de formación, etc. Incluso estratégicamente, resulta necesario considerar el impacto real de las iniciativas de formación pues, siendo que cuentan con numerosos opositores (quienes defienden que a enseñar se aprende enseñando y que no se precisa de formación alguna para hacerlo),

pueden utilizar como argumento a su favor que la formación impartida apenas cambia nada y/o que no son los profesores con más formación los que mejor desarrollan la docencia.

En la consideración del impacto, la evaluación de la formación habría de recabar información sobre los siguientes aspectos:

- a) *Impacto sobre los usuarios del programa*: en qué medida se modificaron sus ideas, su vinculación a la formación, su participación en grupos de trabajo, etc.
- b) *Impacto sobre la docencia*: qué tipo de constancias existen de cambios en la docencia provocados por las acciones formativas: en los programas docentes, en las metodologías, en los sistemas de tutoría o evaluación, en las metodologías, etc. ¿Qué tipo de iniciativas de innovación (o de apoyo a la innovación) se pusieron en marcha a resultas de la formación o como parte de la misma?
- c) *Impacto sobre la propia institución universitaria*. ¿Qué cambios se han producido como consecuencia, a veces indirecta (para resolver necesidades derivadas de su puesta en marcha), de los programas de formación? Por ejemplo, creación o consolidación de instancias específicas en el organigrama, creación de puestos en plantilla, de nuevas partidas presupuestarias, de recursos técnicos, de espacios especializados, de recursos didácticos materiales o virtuales, de convocatorias, de premios, etc.
- d) *Impacto sobre los alumnos*. ¿Conocen los alumnos el plan formativo de sus profesores? ¿Se han notado reacciones positivas o negativas como consecuencia de la formación recibida por los profesores (por ejemplo: ¿existe alguna divergencia entre las evaluaciones de los estudiantes recibidas por el profesorado participante en programas de evaluación y el que no participa?)

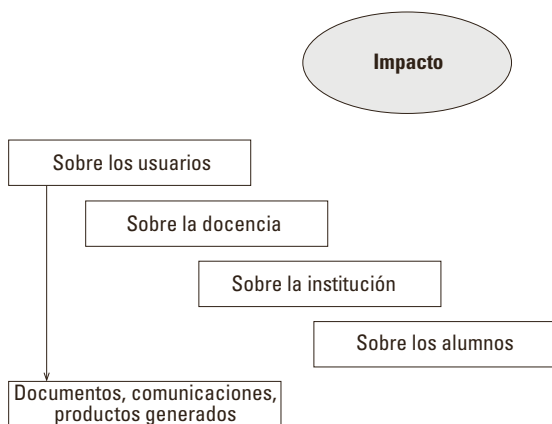


Gráfico 5. Plan de evaluación de la formación del profesorado universitario.

Finalmente, resulta de gran importancia en un mundo como el universitario recuperar también el impacto que la formación ha podido tener sobre el conocimiento (del proceso de enseñanza y aprendizaje) y el intercambio de experiencias didácticas entre profesores:

- e) *Documentos, comunicaciones* a congresos, artículos, productos o recursos didácticos generados por el profesorado participante en procesos de formación.

Final

En síntesis, la estructura de este *plan de evaluación* permite recorrer todo el proceso que lleva desde la identificación de los ámbitos o dimensiones básicas de un plan de formación docente del profesorado universitario (las *dimensiones*), a la consideración de cómo resultaría adecuado actuar en dichas dimensiones (los *criterios*, el deber ser). Desde esos referentes se especifican los aspectos que convendría analizar y en base a los aspectos seleccionados se establecen las preguntas. El proceso en sí está pensado para que sus resultados no se queden en una mera descripción. De hecho, una evaluación con este sistema nunca sería sólo descriptiva porque las valoraciones se están haciendo en relación a un hipotético deber ser (los *criterios*) y, por tanto, la información que nos darán los datos se referirá a nuestra posición en relación a lo deseable, qué es lo que hacemos en comparación con lo que deberíamos hacer. Pero, en cualquier caso, se añade, además, el componente de las propuestas de mejora. Con ello, el círculo de la calidad se completa: no sólo podemos conocer cómo se desarrollan en nuestra universidad cada uno de los 17 criterios establecidos (en qué medida estamos haciendo las cosas tal como se señalan en los criterios) sino que por cada uno de ellos el proceso de evaluación nos ofrecerá un conjunto de propuestas de mejora.

En definitiva, ese era el objetivo básico: mejorar la calidad de la docencia a través de la formación docente del profesorado universitario.

Referencias

- BRICALL, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Presentado en la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas celebrado en Barcelona en marzo del 2000. <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- DEARING, Sir Ron (1997). *Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education*. Londres: HMSO.
- VALCARCEL, M. (2003). «El papel del profesorado universitario español en el proceso de convergencia europea en Educación Superior». Madrid: Ministerio de Educación.