

Concepción Bueno García

Evaluación de la formación
pedagógica del profesorado
universitario: el caso del Diploma
de Formación Inicial de la
Universidad de Zaragoza

Departamento
Ciencias de la Educación

Director/es
Escudero Escorza, Tomás

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

**EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN
PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO: EL CASO DEL
DIPLOMA DE FORMACIÓN INICIAL DE
LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

Autor

Concepción Bueno García

Director/es

Escudero Escorza, Tomás

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Ciencias de la Educación

2017



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

Evaluación de la Formación Pedagógica del
Profesorado Universitario.
El caso del Diploma de Formación Inicial de la
Universidad de Zaragoza

Memoria presentada para optar al grado de doctor por
Concepción Bueno García

Director
Dr. Tomás Escudero Escorza

Zaragoza, marzo de 2017



Tesis Doctoral

Evaluación de la Formación Pedagógica del Profesorado Universitario. El caso del Diploma de Formación Inicial de la Universidad de Zaragoza

Departamento de Ciencias de la Educación

Autora: Concepción Bueno García

Director: Tomás Escudero Escorza

Fecha: marzo de 2017

Agradecimientos

Se tienen pocas certezas al finalizar una tesis. Se dedican mucho tiempo y esfuerzo a su realización, y cuando se está a punto de acabar, se está más cerca del desconcierto y la confusión que de la claridad de ideas y la confianza. Al menos, este es mi caso, en el que sólo estoy segura de que la realización de este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda y el apoyo de muchas personas, con las que he contraído una enorme deuda de gratitud, imposible de resarcir. Me dispongo, por tanto, a darles las gracias de corazón.

Agradezco en primer lugar a mi director de tesis, Tomás Escudero, por sus sabios consejos y sugerencias y por guiarme por el buen camino en la investigación evaluativa, todo ello ha impedido mi extravío.

A mi compañero, Fernando Blanco, que ha puesto a mi servicio toda su experiencia en formación del profesorado, toda su capacidad de escucha y su ánimo.

A todos mis compañeros del ICE, a los que ya no están y a los que siguen, de todos he aprendido, de todos he sentido su apoyo. A todos mis compañeros actuales, a los que he atosigado con los datos, los documentos, las tablas, los folletos, las solicitudes, los ficheros,...Y especialmente a Ana Rosa Abadía e Isabel Ubieto, compañeras y amigas, que han sufrido mis ausencias y me han ayudado, cuidado y alentado sin descanso a lo largo de todo el camino.

A mis compañeros del Departamento de Ciencias de la Educación, en especial a Ana Arráiz y Alfredo Berbegal por sus enseñanzas y orientaciones para navegar en el proceloso mar del análisis de los datos cualitativos, sin las que habría naufragado estrepitosamente.

A mis informantes, entusiastas y generosos, que han ofrecido su experiencia, opinión y visión sobre el Diploma. Preservar su anonimato me impide desvelar sus filiaciones, pero ellos están al corriente.

A Ana Esteban, mi ángel del Word, que me ha enseñado a trabajar eficazmente. A Lola Leris y Marisa Sein-Echaluze, mis amigas, por su confianza y seguridad en mi capacidad y por su cariñoso empuje.

A todos los profesores y profesoras que han participado en las actividades de formación del ICE de la Universidad de Zaragoza, especialmente a los del Diploma. Sin su afán por ser mejores docentes, este trabajo no tendría sentido.

Por último, pero no por ello menos importante, mi agradecimiento a mi familia. Especialmente a mis padres, a quienes todo debo, por su ejemplo de trabajo y generosidad. Y a mi marido y mis hijas, por hacerme sentir que podía conseguirlo, por su ayuda, su apoyo, y, sobre todo, por su infinita paciencia.



INDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	1
2. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO	9
2.1. ELEMENTOS IDENTIFICATIVOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	9
2.2. LAS FUNCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	17
2.3. CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	35
2.4. COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	40
3. LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	49
3.1. EL DESARROLLO PROFESIONAL COMO REFERENTE	49
3.2. LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	53
3.3. MOMENTOS EN LA FORMACIÓN.....	63
3.4. MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	72
4. LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL.....	87
4.1. EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO EN ESPAÑA	87
4.2. LOS PLANES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	102
4.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN	126
5. EL OBJETO DE EVALUACIÓN: CONTEXTO Y CASO DE ESTUDIO.....	139
5.1. EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.....	139
5.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL ICE DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	142
5.3. EL DIPLOMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO	153
6. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	161
6.1. SENTIDO DEL ESTUDIO	161
6.2. REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS	164
6.3. NÚCLEOS Y CRITERIOS DE INDAGACIÓN	173
6.3.1. <i>Núcleos de indagación</i>	173
6.3.2. <i>Criterios de mérito o valor</i>	178
6.4. PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS	191
6.4.1. <i>Informantes y Audiencias</i>	191
6.4.2. <i>Estrategias de recogida de información</i>	192
6.4.3. <i>Métodos de análisis</i>	216

6.4.4. Cronograma.....	217
6.5. CRITERIOS DE CIENTIFICIDAD	218
7. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	223
7.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DOCUMENTAL	223
7.1.1. Primer período: de 1997 a 2001	223
7.1.2. Segundo período: de 2001 a 2008.....	241
7.1.3. Tercer período: de 2008 a 2016.....	251
7.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO: EL CUESTIONARIO	262
7.2.1. Valoración y formación posterior	266
7.2.2. Formación, aplicación, innovación docente, gestión e investigación	274
7.3. ANÁLISIS CUALITATIVO.....	285
7.3.1. Fases del análisis de los de datos	285
7.3.2. Categorías finales	298
7.4. RESULTADOS FINALES	300
7.4.1. Descripción de las categorías	300
7.4.2. Síntesis del sistema de categorías	391
7.5. IMPLICACIONES PARA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO NOVEL.....	396
8. CONCLUSIONES	413
9. BIBLIOGRAFÍA	433
ANEXOS.....	453
ANEXO 1.....	453
ANEXO 2.....	457
ANEXO 3.....	459
ANEXO 4.....	467

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de profesores por curso.....	264
Figura 2. Valoración del Diploma al finalizar el mismo.	267
Figura 3. Valoración del Diploma en el momento de responder al cuestionario.	268
Figura 4. Imagen resumen del sistema de categorías	300

Figura 5. Imagen resumen de la categoría "Implicación".....	338
Figura 6. Imagen resumen de la categoría "Coherencia".	364
Figura 7. Imagen resumen de la categoría "Coordinación".....	375
Figura 8. Imagen resumen de la categoría "Satisfacción"	384
Figura 9. Imagen resumen de la categoría "Vinculación"	391

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis sobre los modelos de desarrollo profesional docente.	75
Tabla 2. Síntesis sobre los modelos de formación.	81
Tabla 3. Síntesis de modelos organizativos de la formación docente.	86
Tabla 4. Número de cursos por año en cada Programa de formación permanente	152
Tabla 5. Núcleos de interés para la recogida de información de cada uno de los participantes en el Programa, según las dimensiones del modelo CIPP.	174
Tabla 6. Información a recoger de cada uno de los participantes en el Programa, según las dimensiones del modelo CIPP.....	175
Tabla 7. Criterios de la evaluación relacionados con los estándares de Utilidad del Joint Commitee on Standars for Educational Evaluation.	185
Tabla 8. Criterios de la evaluación relacionados con los estándares de Factibilidad o Viabilidad del Joint Commitee on Standars for Educational Evaluation.....	186
Tabla 9. Criterios de la evaluación relacionados con los estándares de Propiedad o Legitimidad del Joint Commitee on Standars for Educational Evaluation.	188
Tabla 10. Criterios de la evaluación relacionados con los estándares de Precisión o Fiabilidad del Joint Commitee on Standars for Educational Evaluation.	188
Tabla 11. Criterios de la evaluación relacionados con los estándares de Responsabilidad del Joint Commitee on Standars for Educational Evaluation.	190
Tabla 12. Síntesis de las características de los ponentes entrevistados.	202

Tabla 13. Síntesis de las características de los profesores inscritos entrevistados.	207
Tabla 14. Síntesis de las características de los participantes en el grupo de discusión.	212
Tabla 15. Características de los mentores participantes en la entrevista grupal.	215
Tabla 16. Centro de adscripción de los inscritos en el Diploma. Curso 1997/98	224
Tabla 17. Módulos del Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario en el curso 1997/98	225
Tabla 18. Porcentaje de respuesta sobre la satisfacción de cada módulo. Curso 1997/98	226
Tabla 19. Medias de cada aspecto de la calidad global del módulo evaluado. Curso 1997/98.	227
Tabla 20. Puntuación media en cada aspecto de la calidad global del profesor del módulo evaluado. Curso 1997/98.	229
Tabla 21. Módulos en el "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario". Curso 1998/99.	232
Tabla 22. Centro de adscripción de los inscritos en el Diploma. Curso 1998/99.	233
Tabla 23. Porcentaje de respuesta sobre la satisfacción de cada módulo. Curso 1998/99.	234
Tabla 24. Medias de cada aspecto de la calidad global del módulo evaluado. Curso 1998/99.	234
Tabla 25. Puntuación media en cada aspecto de la calidad global del profesor del módulo evaluado. Curso 1998/99.	236
Tabla 26. Centro de adscripción de los inscritos en el Diploma. Curso 2000/01.	239
Tabla 27. Distribución de frecuencias de la edad.....	263
Tabla 28. Distribución de frecuencias de los años de experiencia como profesor al superar el Diploma.	264

Tabla 29. Distribución de frecuencias de la situación administrativa al cursar el Diploma.	265
Tabla 30. Distribución de frecuencias de la situación administrativa al responder al cuestionario.....	265
Tabla 31. Distribución de frecuencias de las respuestas al grado en que la formación recibida contribuyó a entender la Educación Superior.	268
Tabla 32. Distribución de frecuencias de la medida en que han integrado en la docencia lo aprendido en el Diploma.	269
Tabla 33. Porcentajes de grado de acuerdo sobre afirmaciones en relación a lo que ha supuesto superar el Diploma.	273
Tabla 34. Distribución de frecuencia de la asiduidad de participación en actividades de formación permanente tras acabar el Diploma.....	274
Tabla 35. Porcentaje de respuestas al grado en que se ha incorporado lo aprendido en las actividades de formación, según temas tratados.	275
Tabla 36. Distribución de frecuencias del grado en que la formación ha ayudado a investigar en el aula.	277
Tabla 37. Distribución de frecuencias del grado en que la formación pedagógica es necesaria para la profesión.	279
Tabla 38. Plazas solicitadas, adjudicadas y tipo de solicitantes por curso.	301
Tabla 39. Implicación de los inscritos.	304
Tabla 40. Evolución de la implicación de los inscritos.....	310
Tabla 41. Implicación de los ponentes.	314
Tabla 42. Implicación en el Programa de inscritos y ponentes.	315
Tabla 43. Trayectoria de los profesores inscritos en el Diploma.....	333
Tabla 44. Síntesis de la categoría "Implicación".	337
Tabla 45. Coherencia interna del diseño del Diploma.	348
Tabla 46. Coherencia interna de la implementación del Diploma.	351
Tabla 47. Coherencia externa del Diploma.	356
Tabla 48. Retroalimentación del Diploma.	362
Tabla 49. Síntesis de la categoría "Coherencia".	363

Tabla 50. Coordinación de los procesos del Diploma.	366
Tabla 51. Coordinación de personas.	369
Tabla 52. Dinámicas de liderazgo.....	374
Tabla 53. Síntesis de la categoría "Coordinación".	375
Tabla 54. Satisfacción personal.	378
Tabla 55. Satisfacción profesional.	381
Tabla 56. Satisfacción relacional.	382
Tabla 57. Síntesis de la categoría "Satisfacción"	382
Tabla 58. Vinculación estratégica.	386
Tabla 59. Sentido de pertenencia.....	390
Tabla 60. Síntesis de la categoría "Vinculación".	390
Tabla 61. Tabla síntesis del sistema de categorías	392
Tabla 62. Correspondencia entre el sistema de categorías y el modelo CIPP...	393

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad como institución dedicada a la educación superior, tiene encomendada la misión de formar al estudiantado para que, una vez egresado, desempeñe con éxito profesiones en un mundo complejo y cambiante. Para ello es necesaria una formación integral, en el ámbito personal para que sean cultos, críticos, responsables y comprometidos con la sociedad, y en el profesional, para que sean altamente cualificados. Por tanto, deben ser capaces de responder, de una forma ética y responsable, a las necesidades sociales y laborales del momento, y de adaptarse, anticiparse y liderar los procesos de cambio. Llevar a cabo esta misión implica a toda la comunidad universitaria: al profesorado y al estudiantado, al personal de administración y servicios, pero también a los departamentos, a los centros, al equipo de gobierno, etc.

Esta formación integral y de calidad solo es posible cuando la docencia y la investigación en la institución persiguen igualmente la excelencia. Al revisar los elementos definitorios de una docencia de calidad, encontramos al profesorado en un lugar destacado, y más concretamente, su perfil como profesional docente.

El profesorado, como profesional de la docencia, debe estar en posesión de un conocimiento experto de su disciplina y de unas competencias docentes que le permitan desarrollar su labor como enseñante. El conocimiento experto de la disciplina se consigue a través del constante estudio, de la investigación, de la asistencia y participación en las reuniones científicas, del debate y la discusión con otros colegas, etc. La adquisición de competencias docentes requiere igualmente del estudio, de la práctica, de la reflexión, de la innovación docente y de la investigación sobre la docencia de la disciplina, a lo largo de toda la vida profesional. La formación pedagógica del profesorado universitario pretende impulsar la adquisición de las competencias docentes empleando estrategias diversas: la programación de cursos, seminarios, jornadas o talleres, el asesoramiento, el apoyo a la innovación, a equipos o redes de profesores¹, etc.

En las universidades españolas, el tema de la formación pedagógica del profesorado universitario ha recorrido una trayectoria desde finales de los años ochenta del pasado siglo, con altibajos y muy contextualizada, cuyo punto de partida

¹ En el texto, se ha procurado utilizar términos neutros como profesorado o estudiantado, que englobasen a ambos géneros. No obstante, no siempre ha sido posible y, por lo que se ha optado por el genérico masculino que se entenderá referido igualmente al femenino.

fue la investigación de los especialistas en Pedagogía universitaria y la experiencia acumulada a partir de la formación del profesorado de otros niveles, que intentaban combatir las ideas predominantes entre los académicos sobre el proceso por el que un especialista en una disciplina, se convierte en profesor de esa disciplina. En algún momento, espero que lejano en el tiempo, todos hemos escuchado algunas de estas sentencias: "la enseñanza es un arte", "un profesor nace, no se hace" o "a enseñar se aprende enseñando". Hoy, sin embargo, la formación pedagógica del profesorado universitario forma parte de las políticas institucionales en la universidad al considerarse un elemento clave para la calidad educativa. Como prueba de este camino hacia la incardinación de la formación en las políticas universitarias podemos aportar algunos elementos como: la creación o adaptación de centros responsables de la organización de la formación, la dotación de personal y presupuesto para llevar a cabo esta función, su inclusión en los planes estratégicos, su valoración en los baremos de acceso y promoción a plazas de profesorado universitario o de su consideración como mérito en los programas de evaluación de la actividad docente.

Muchos factores han contribuido a este cambio de estatus de la formación, quizás el de mayor impacto ha sido el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior que cambió la forma de enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los nuevos títulos se diseñaron en función de las competencias requeridas por los perfiles profesionales que podían desarrollar los egresados de la titulación y, por tanto, la labor del profesorado consistía en crear ambientes ricos de aprendizaje en los que el estudiante, a través de su guía, orientación y apoyo pudiera adquirir esas competencias. Esto ha supuesto cambiar de una enseñanza centrada en el profesor a otra centrada en el estudiante y en su adquisición de competencias, lo que requería del profesorado el dominio de distintos saberes profesionales, desconocidos para muchos de nosotros. Nos estamos refiriendo a las metodologías activas, a la evaluación de competencias, al aprendizaje colaborativo, pero también a nuestra propia capacidad de trabajar en equipo, de coordinarnos, de poner en marcha innovaciones educativas, etc.

Otro factor que ha contribuido al impulso de la formación el uso masivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que han cambiado nuestra sociedad al modificar aspectos fundamentales de nuestro entorno laboral, económico, social y personal. Entre ellos, la forma en que nuestros estudiantes acceden, seleccionan, difunden, comparten, organizan y producen información y conocimiento. En definitiva, ha cambiado la manera en la que aprenden. Las universidades, por su parte, han ido poniendo a disposición de la comunidad diversas herramientas tanto de propósito general como específico, como es el caso de los

campus virtuales. El profesorado, en general, menos familiarizado con su utilización, ha tenido que conseguir hacer de todos estos recursos, sus aliados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hemos calificado de contextualizada esa trayectoria que ha recorrido la formación pedagógica en el contexto universitario español porque cada institución ha determinado: el centro encargado de su organización, sus objetivos fundamentales, sus metas, incluso la manera en la que iba a ser reconocida y valorada en su profesorado. En definitiva, cada universidad ha establecido dentro de su política estratégica el papel que iba a desempeñar la formación pedagógica de su profesorado. Así, los Planes de Formación son propios de cada institución de educación superior, y en ellos se declaran el sentido de la formación, los objetivos que se persiguen, las estrategias para llevarlos a cabo -mayoritariamente plasmadas en programas de formación-, y así como para su evaluación. Estos planes se adaptan a una institución, pero comparten el objetivo de la mejora de la docencia, el desarrollo de programas específicos según las características del profesorado, la detección previa de las necesidades del profesorado, las temáticas de la formación, las distintas metodologías de formación, etc.

En estos más de veinticinco años de historia, la Universidad española en su conjunto ha dedicado a los planes de formación del profesorado recursos humanos y técnicos, financiación, la ha valorado como un mérito a su profesorado, en suma, ha invertido un gran esfuerzo en esta tarea. Ha llegado el momento, quizás, de conocer cuál ha sido el resultado de ese esfuerzo en términos de la mejora de la institución en su conjunto, de su profesorado y de su alumnado, para poder trazar un camino hacia la mejora.

A. Justificación de la investigación

En el año 2005, a instancias de algunos rectores, la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) designó a un grupo de expertos para poner en marcha un programa para la evaluación de los planes de formación docente en las universidades españolas, que denominaron TRAINING. El plan de evaluación diseñado recorre el proceso completo desde la identificación de los ámbitos básicos de un plan de formación docente del profesorado universitario (dimensiones), a la consideración de cómo resultaría correcto actuar en dichas dimensiones (criterios), añadiéndose además propuestas de mejora. A pesar de haber sido diseñado, e implementada la experiencia piloto en varias universidades, el programa TRAINING quedó en el tintero.

Por otra parte, el 18 de junio de 2013, la Comisión Europea², a través de un comunicado de prensa, anunció la publicación del primer informe del "Grupo de alto nivel para la modernización de la enseñanza superior de la Unión Europea" sobre la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades. Este grupo, ofrece dieciséis recomendaciones, de las que destacamos la cuarta: "Todo el personal docente de los centros de enseñanza superior en 2020 deberá haber recibido formación pedagógica certificada. La formación continua del profesorado ha de ser un requisito para los profesores de la enseñanza superior."

El Programa TRAINING y la recomendación sobre la formación pedagógica certificada, nos ponen en antecedentes de la pertinencia de la evaluación de los Planes y programas de formación. Disponemos de diversas investigaciones, centradas sobre todo en el contexto de habla inglesa, pero es necesario seguir investigando sobre la evaluación de los Planes y programas de formación. La importancia del contexto en que éstos se han elaborado e implementado nos insta a disponer de modelos de evaluación adaptados a nuestro ámbito y, por otra parte, necesitamos pautas para la mejora de nuestros planes basadas en la evaluación rigurosa y contextualizada de los mismos para conseguir nuestro objetivo último: la mejora de la docencia.

Por otra parte, la investigadora es miembro del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Zaragoza (UZ), centro que viene ofreciendo actividades de formación pedagógica dirigidas al profesorado universitario desde el curso 1990/91. En 2004, se dotó de un Plan de Formación acorde con los nuevos planteamientos de la docencia universitaria que supuso la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Desde entonces, se ha desplegado una ingente actividad formativa, distribuida en distintos programas. Entre ellos, se ofrece desde el curso 97/98, uno dirigido al profesorado novel llamado "Diploma de Formación Pedagógica del Profesorado Universitario". Este Programa del que se han llevado a cabo, hasta el curso 2015/16, dieciocho ediciones es el objeto de la investigación evaluativa que se presenta en esta memoria.

B. Sentido de la investigación y finalidad

El ICE de la UZ tiene una estructura de un "otro centro" y lleva a cabo sus funciones en base a lo que se ha denominado "Programas". Desde 2009, la investigadora coordina un programa considerado por la institución como permanente y estratégico: el "Programa de Formación del Profesorado". Llevar a cabo esta

² http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_es.htm

coordinación nos obliga a conocer qué se ha hecho en el pasado respecto a la formación, cómo y con qué resultados para proponer cambios para la mejora de cara al futuro. Por tanto, la realización de esta investigación evaluativa es pertinente y coherente con nuestra responsabilidad al frente del Programa de Formación.

El “Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario” (Diploma, en adelante) es un programa dirigido al profesorado novel, que a lo largo de sus ediciones ha tenido entre 120 y 250 horas de duración. Nuestra posición de partida es que este programa ha sido y es necesario puesto que su objetivo era dotar al profesorado novel de una formación básica que contemplase las exigencias de una enseñanza universitaria de calidad y, además, pusiera en el horizonte de este profesorado la formación permanente. Contamos con algunos datos de partida del programa como la acogida, a través del número de solicitudes, el alcance, reflejado en el número de profesores que los superaron o la satisfacción de los asistentes, a través de los cuestionarios de evaluación realizados. Pero necesitamos responder a otras preguntas, que dan sentido a esta investigación evaluativa: ¿Ha contribuido el Diploma a la mejora de la calidad de la docencia en la universidad? ¿Ha cubierto las necesidades de formación del profesorado? ¿Se han conseguido los objetivos propuestos? ¿Qué efectos ha tenido sobre el profesorado, el estudiantado y las instituciones?

Situamos así la investigación en el marco de la evaluación de programas, y, a su vez, en el estudio de casos, cuyo propósito es la comprensión del Diploma, de su diseño, implementación, de sus logros y evolución, con el propósito de ofrecer sugerencias de mejora que nutran futuras ediciones. Cumplir este propósito supone también elaborar un modelo de evaluación cuyas claves interpretativas podrían servir de orientación a otras investigaciones evaluativas centradas en programas similares en el contexto universitario español.

C. Estructura y contenido de la memoria

Esta memoria se divide en dos grandes bloques, precedidos de la presente introducción, Capítulo 1, en la que hemos pretendido presentar el tema central de la tesis, la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario, justificar nuestra investigación y explicar su sentido y propósito.

El primer bloque pretende describir el marco teórico desde el que se aborda el tema de estudio y consta de tres capítulos. El primero de ellos, el Capítulo 2, titulado “El profesorado universitario” se dedica enumerar aquellos elementos que caracterizan a estos profesionales y a describir las funciones que se les encomiendan. Como este trabajo se centra en la formación pedagógica, el perfil

docente del profesorado constituye nuestro foco de interés, por lo que, a continuación, se tratan la calidad de la enseñanza, el aporte del profesorado a la misma y, para concluir, se describen las competencias docentes del profesorado universitario, desde la perspectiva de diversos autores, necesarias para contribuir a la calidad de la enseñanza.

El Capítulo 3, titulado "La formación pedagógica del profesorado universitario", comienza por aportar las distintas conceptualizaciones del término "desarrollo profesional" para pasar a describir la relación entre desarrollo profesional y formación pedagógica. Se adentra a continuación en la aproximación conceptual a la formación pedagógica, así como en su sentido en una institución de educación superior. La formación inicial y la permanente, su sentido y características diferenciales centran el siguiente apartado. El capítulo finaliza con la descripción de los distintos modelos que han servido para explicar el desarrollo profesional docente del profesorado y sobre los que se han sentado las bases para la organización de la formación docente.

El Capítulo 4, es el último del bloque correspondiente al marco conceptual, se titula "La organización de la Formación en el contexto universitario español". En primer lugar se realiza un recorrido histórico de la formación pedagógica en las universidades españolas, desde sus inicios a la situación actual, teniendo en cuenta el papel que han desempeñado en esta evolución las asociaciones profesionales o institucionales. Después se han descrito los Planes de formación con los que se han dotado muchas de las universidades españolas, comenzando por los centros o unidades responsables de los mismos, sus objetivos, sus estructuras, los contenidos o modalidades de la formación. En el marco de esta descripción de los Planes de formación, se ha dedicado un apartado a los cambios que el proceso de convergencia al EEES produjo en los mismos. Para finalizar, se ofrece una síntesis de los modelos empleados para evaluar planes o programas de formación, y de los resultados que han obtenido, particularmente en cuanto a los efectos de los programas en el profesorado, el estudiantado o la institución.

El segundo bloque presenta el marco metodológico y el estudio empírico de la investigación y consta de cuatro capítulos. El primero de ellos, el Capítulo 5, describe el objeto de la evaluación, el "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario", y el contexto en el que se ha llevado a cabo: el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza y el desarrollo de la gestión de la formación en el mismo en el periodo evaluado: entre el curso 1997/98 y 2015/16.

El segundo capítulo del marco metodológico, el Capítulo 6, "Fundamentación metodológica de la investigación", explicita los referentes epistemológicos y

metodológicos de la investigación, que se sitúa dentro de la evaluación de programas, desde un enfoque entre el paradigma pragmático y el interpretativo. El diseño metodológico seguido ha sido el del estudio de caso, y dentro de este diseño, en el de estudio de caso evaluativo. Al tratarse de una investigación evaluativa, en este capítulo se presentan los criterios de valor del programa y los aspectos de interés que se van a indagar siguiendo el modelo evaluativo Contexto, Input, Proceso y Producto (CIPP). Igualmente, se especifican el proceso de recogida y análisis de los datos, así como los criterios de cientificidad de la investigación.

En el Capítulo 7, "Análisis de datos y resultados" se presenta el análisis y discusión de los datos. Se ha dividido en tres grandes bloques correspondientes a distintos tipos de análisis. El primero corresponde al análisis descriptivo documental del programa, el segundo, al análisis cuantitativo de los datos recogidos a través de un cuestionario y el tercero, al análisis cualitativo de los datos recogidos a través de entrevistas en profundidad, relatos y grupos de discusión. Este último análisis da lugar a un sistema de categorías, cuya descripción y relaciones componen el apartado de resultados finales. El capítulo finaliza con las implicaciones de este sistema de categorías para los programas de formación del profesorado.

El último capítulo de este segundo bloque, el Capítulo 8, de Conclusiones, se articula en torno a los objetivos y su grado de cumplimiento, a la propuesta de sugerencias de mejora del programa, a los límites de la investigación y, para finalizar, a la prospectiva.

El Capítulo 9 contiene la bibliografía y recoge los documentos que se han estudiado o consultado para su realización. La tesis finaliza con el apartado de Anexos que recoge cuestionarios de evaluación, el cuestionario ad-hoc, las transcripciones de entrevistas, grupos de discusión y relatos.

2. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Este capítulo se centra en la descripción de lo que significa “ser profesor o profesora” en la universidad atendiendo a los elementos que conforman la profesión y a las funciones que desarrolla el profesorado universitario. Una vez delimitado el perfil profesional, se presenta la aportación del profesorado a la calidad de la enseñanza así como las competencias profesionales del profesorado universitario.

2.1. ELEMENTOS IDENTIFICATIVOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Intentar describir lo que caracteriza hoy a un profesor o profesora universitaria es una tarea tremendamente complicada y un objetivo quizás excesivamente pretencioso para un trabajo como este. El profesorado universitario desarrolla su profesión en una institución sumamente compleja, la universidad, inmersa en una sociedad que cambia a una gran velocidad y que exige a nuestros egresados el dominio de competencias para profesiones que hoy todavía no existen.

Incluso hablar hoy de la universidad en singular, como si fuese un concepto unívoco, resulta arriesgado. Hay muchas universidades, con fines y objetivos distintos en función del lugar en el que se ubiquen, de su titularidad pública o privada, de sus objetivos formativos e investigadores, de la modalidad en que ofrecen la formación (presencial, no presencial, semipresencial...), del tipo de disciplinas que se ofrecen (generalistas, politécnicas, ...) Para ilustrar esta idea de diversidad recurrimos a autores como Tenant, McMullan y Kaczynski (2009) que establecen un sistema de siete coordenadas, con sus particulares recorridos, para situar a una institución de educación superior:

1. Concepción del alumnado: desde cliente a ciudadano
2. Destino de sus egresados: del mercado abierto internacional a la respuesta a necesidades de colectivos locales marginados.
3. Competencia con otras universidades: entendida como productividad o como autonomía universitaria.
4. Proceso de gestión desde que el estudiante ingresa hasta su egreso: el objetivo puede variar entre minimizar la burocracia y facilitar la movilidad y el intercambio.

5. Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC en adelante): desde el conocimiento experto hasta el debate crítico.
6. Competencias que conforman el currículum: orientadas a empresas u orientadas a demandas sociales.
7. Evaluación de la calidad: desde la visión coste-beneficio al aprovechamiento de dinero público.

Las combinaciones resultantes de las visiones en cada una de las siete coordenadas ofrecen una idea clara de esa diversidad de enfoques de la misión -los propósitos educativos específicos- y visión -lo que quiere llegar a ser- de la universidad. Si nos situamos en nuestro contexto europeo y más concretamente en el del Espacio Europeo de Educación Superior, las diferencias persisten. Y no solo entre países, en la universidad española, departamentos de la misma universidad, pueden tener, por ejemplo, diferente baremo a la hora de contratar a su profesorado. Por tanto, el profesorado que se requiere ha de tener también perfiles diversos (Monereo, 2014).

En este ecosistema diverso que se ha descrito, tratamos de caracterizar al profesorado universitario comenzando por dos aportaciones clásicas. Un profesor universitario es:

un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. A su vez ha de saber también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. Por lo tanto, el profesor no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica. (Santos Guerra, 1990, p. 51)

una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan. En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación, y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera,

reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida (Orden Hoz, 1990, p. 12).

Ambos textos hacen referencia a la docencia universitaria como una profesión que requiere de dos dominios: el de la disciplina científica y el del saber cómo enseñarla. Esta afirmación puede parecer en estos momentos una obviedad, pero durante mucho tiempo se ha dudado de si el profesorado ejercía una profesión, un trabajo o un arte. Como asegura Zabalza (2009), hay un cambio de paradigma entre entender la enseñanza como un arte y por tanto depende de las cualidades del artista o bien como una actividad científica y necesariamente sujeta a los principios de las Ciencias de la Educación.

Si la enseñanza es un arte, entonces no tenemos "teorías" y a enseñar se aprende enseñando. La práctica resulta ser la única fuente del conocimiento. En el mismo texto, Zabalza apunta que, en este caso, si no hay reglas: "cada uno es libre de hacer como mejor le parezca pues las formas posibles de actuación son infinitas y nadie tiene la legitimidad para decir a otro cómo se debe enseñar." (p. 73).

La evolución de la enseñanza universitaria ha cuestionado este enfoque digamos "discrecional". Algunos factores como el reconocimiento de los derechos de los estudiantes, el establecimiento de las guías didácticas de las asignaturas o incluso la aparición de los sistemas internos de garantía de calidad de las titulaciones, limitan esa discrecionalidad. Por otra parte, la investigación didáctica va señalando los modelos, las prácticas, los enfoques que conducen a una enseñanza de calidad. Si la docencia universitaria es una profesión, es posible adquirir ese conocimiento profesional a través de distintas vías: la formación, la práctica, el contacto con otros colegas, la innovación, la investigación sobre la propia docencia, etc.

Zabalza (2009) afirma que el profesorado universitario reúne las condiciones de quienes que ejercen una profesión:

- Poseer una elevada formación.
- Estar integrados en una organización propia (un colegio profesional o un colectivo que se identifica con un grupo de especialistas).
- La sociedad les reconoce como personas que saben algo especial y valioso para la sociedad.
- Continúan formándose tal como se desarrolla su disciplina.
- Ejercen su actividad profesional con gran autonomía.

Por tanto, la identidad profesional del profesorado universitario se construye desde dos ámbitos: el de la especialidad de un campo científico y el de la

especialidad en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de dicho campo. Enunciado así parece simple, pero no lo es. El camino que el profesorado recorre desde la casilla de salida, que es la de "especialista en", a la de llegada, "profesor de", está lleno de obstáculos y barreras, que muy a menudo y sorprendentemente, ha diseñado la propia institución, la universidad. Los criterios para la promoción, por ejemplo, son uno de esos obstáculos.

Tal como se ha descrito, no existe un modelo único de docente universitario, pero las reflexiones de nuestros colegas y la investigación sobre las características de los buenos profesores, nos proporcionan una primera estructura sobre la que construir diferentes modelos. Cruz Tomé (1999) señala que un buen profesor:

- Posee un conocimiento profundo de su disciplina.
- Está formado sistemáticamente para cada una de las tareas que desarrolla en su profesión.
- Motivado para la docencia y la investigación de su asignatura.
- Entusiasta, interesado y con vocación.
- Paciente, tolerante y flexible.
- Establece relaciones personales y comunica con facilidad.
- Es capaz de organizar y estructurar los conocimientos que imparte, de planificar las actividades docentes, de exponer con claridad, de despertar el interés de los estudiantes y de promover su aprendizaje autónomo.
- Reflexiona y critica su actuación como profesor.

Gros y Romañá (2004) entrevistaron a veinticuatro profesores de distintas áreas de conocimiento que habían obtenido evaluaciones positivas de sus estudiantes. Estos profesores afirmaban que no hay un modelo ideal de profesor, por el contrario hay estilos muy diferentes, que se puede llegar a ser un buen profesor recorriendo distintos caminos. No obstante, para ellos un buen profesor debía (p. 94):

- Saber su materia.
- Preparar bien las clases.
- Explicar con claridad y orden.
- Escribir en la pizarra con claridad, orden y buena letra.
- Ser capaz de realizar un trabajo en equipo.
- Poseer cierta sensibilización por su entorno social y cultural.
- Ser capaz de ponerse en el lugar del estudiante.
- Resultar asequible a los estudiantes.
- Ser algo teatral.

- Hacer partícipes a los estudiantes.
- Llegar a clase puntualmente.
- Ser educado y simpático.
- Tener buena presencia física.

En cuanto a la opinión de los estudiantes, Ramsden (1991 y 1992), citado por Villa (2008, pp. 190-191) obtuvo cinco características de un buen docente a partir de las opiniones de una muestra de 4500 estudiantes australianos de distintas titulaciones. Las cinco características del buen profesor que señalaron son:

- Debe tener formación para llevar a cabo tareas de asesor y guía. Esta formación le permitirá ofrecer ayuda y feedback a sus estudiantes para la realización de trabajos, tareas, prácticas, etc.
- Se encarga de que los estudiantes tengan claro lo que tienen que hacer para conseguir los objetivos marcados.
- Calcula la carga de trabajo que implica la realización de las tareas de la asignatura, teniendo en cuenta que ésta forma parte de la titulación. En consecuencia, debe coordinarse el resto del profesorado.
- Evalúa para determinar lo que el estudiante ha comprendido y entendido.
- Los estudiantes pueden elegir tanto sus métodos de trabajo y los trabajos a realizar.

Por su parte, García-Valcárcel (2001), a partir de las opiniones del alumnado recogidas a través de un cuestionario, enumera las características que mejor reflejan la tarea del buen docente: el conocimiento de la materia, proporciona explicaciones claras, se prepara adecuadamente las clases y es objetivo en la evaluación.

Verona (2004), recopilando otros estudios basados en la opinión de los estudiantes, aporta características similares y añade que la capacidad investigadora del profesor es poco relevante para el alumnado. Esta autora cita estudios como el de Aparicio (1991) que informan de la baja correlación entre la valoración que los estudiantes hacen de sus profesores y la producción científica de éstos.

Recientemente, Abadía Valle et al. (2015) indagamos sobre la importancia que los estudiantes universitarios concedían a dieciséis características de un buen docente. La muestra estaba compuesta por unos 12000 estudiantes de grado y máster de quince universidades españolas. Las dieciséis características se puntuaban de uno a diez según se consideraban más o menos importantes. Si bien todos los ítems propuestos se consideraron importantes, puesto que la media más baja fue de 7,55 otorgada a la coordinación con profesorado de otras asignaturas, destacamos

los tres ítems que consiguieron una media por encima de nueve: que el profesor explique con claridad, que motive a sus estudiantes y, por último, que sus métodos de enseñanza/aprendizaje sean coherentes con los objetivos planteados.

La panorámica presentada nos ofrece una mezcla de conductas, actitudes, rasgos de personalidad, valores, etc. que debería poseer un buen docente y que quizás dibujan un perfil de profesorado anclado todavía en la trasmisión de conocimiento o, en todo caso, iniciando el tránsito hacia otro modelo cuyo foco es el aprendizaje, y sus tareas son más de apoyo y guía de los estudiantes.

Por último, resulta imprescindible referenciar el estudio de Bain y su equipo, recogido en Bain (2006), por el rigor y la sistematicidad con la que se propuso responder a la pregunta ¿qué hacen los buenos profesores universitarios? Para comenzar, definieron lo que consideraban profesores extraordinarios: aquellos que logran “un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir.” (p. 15). A continuación, para proponer al profesorado participante en el estudio, se obtuvo la opinión de sus propios estudiantes, que debían aportar argumentos que demostraran porqué el docente en cuestión era extraordinario. También se contactó con otros colegas, se organizaron grupos de discusión y encuentros (jornadas, seminarios) en los que se proponían candidatos, se revisaron los premios otorgados por méritos docentes, etc. Una vez designado un posible participante, se observaron clases, se analizaron programas, exámenes, pruebas de evaluación, trabajos solicitados, autoinformes, entrevistas con sus estudiantes, etc. Solo aquellos de los que se recogieron suficientes evidencias de que sus enfoques fomentaban en los estudiantes un aprendizaje “extraordinario”, formaron parte del estudio. Finalmente sesenta y tres profesores conformaron la muestra. Utilizaron seis fuentes de información principales de diversa naturaleza (entrevistas, presentaciones públicas, observaciones, documentos docentes, producciones de estudiantes y opiniones de colegas).

En sus conclusiones, Bain advierte que es imposible ofrecer una lista de lo que hay que hacer o no para ser un profesor extraordinario, además de que no es posible realizar una aplicación automática a la docencia de otros colegas. Para conseguir la excelencia, propone que, a partir de sus conclusiones, realicemos “una reflexión cuidadosa y sofisticada, un aprendizaje profundamente profesional y, con frecuencia, cambios fundamentales de concepto” (p. 26).

Una de las preguntas a las que se responde en las conclusiones fue: ¿qué saben y entienden los mejores profesores? Para ofrecer una respuesta, recurrimos a las palabras del autor:

Sin excepción, los profesores extraordinarios conocen su materia extraordinariamente bien. Todos ellos son consumados eruditos, artistas o científicos en activo. Algunos poseen una impresionante lista de publicaciones de las que más aprecian los académicos. Otros presentan registros más modestos; o, en algunos casos, prácticamente ninguno en absoluto. Pero ya sea con muchas publicaciones o no, los profesores extraordinarios están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos (en ocasiones muy distantes del suyo propio) y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: las historias, controversias y discusiones epistemológicas. En resumen, pueden conseguir intelectual, física o emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes. (p. 26-27).

No sorprende que el buen profesor domine su materia, tampoco que la producción investigadora del profesorado tenga escasa relación con la calidad de su docencia, lo que se aporta en este estudio es que los docentes excelentes poseen la capacidad de simplificar y clarificar lo complejo, de llegar a su esencia, de presentarlo de forma motivadora. Son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar, de aprender, de enfrentarse a los problemas de su disciplina. Es decir, conocen sus propios productos y procesos cognitivos y regulan ese conocimiento, lo que habitualmente se denomina metacognición. El profesorado excelente, además, comprende los principios básicos del aprendizaje humano y busca en sus estudiantes un aprendizaje que influya de una forma duradera y relevante, en su forma de pensar, actuar y sentir.

El equipo de Bain también indagó sobre la forma de preparar la docencia y encontró que califican esta tarea como intelectualmente exigente, tanto como su investigación. Cuando preparan una clase, una sesión de prácticas o de debate, se hacen una serie de preguntas, comenzando por los objetivos de aprendizaje que el estudiante debe conseguir. Por ejemplo, se preguntan ¿qué destrezas, capacidades o cualidades desarrollarán mis estudiantes gracias a mi curso? ¿Cómo podré fomentar el interés de mis estudiantes en estas cuestiones?

Los mejores profesores esperan más de sus estudiantes y para conseguir un alto rendimiento se centran en aquellos objetivos relacionados con la forma de razonar y actuar que se espera de ellos en la vida diaria, en lugar de hacerlo en aquellos que se relacionan exclusivamente con estar matriculado en la asignatura.

Aprecian el valor individual de cada estudiante y tienen una gran confianza en la capacidad de los estudiantes para conseguir lo que se les propone.

Cuando enseñan utilizan métodos variados: clases magistrales, debates, estudio de casos, resolución de problemas,... Crean lo que el autor del estudio ha llamado "un entorno para el aprendizaje crítico y natural" (Bain, 2006, p. 29). En este entorno se plantean problemas auténticos, importantes, que supongan un desafío para los estudiantes, un desafío sobre el que ellos ejercen control y al que se enfrentan en equipo.

Respecto a cómo tratan a los estudiantes, los buenos docentes son amables y abiertos. Creen que sus estudiantes quieren aprender y confían en que pueden hacerlo. Hablan abiertamente con ellos de sus aciertos y errores, de cómo se han enfrentado a la asignatura que imparten y cómo han conseguido aprender algún concepto crítico. Es su manera de animar a sus estudiantes a ser reflexivos y sinceros.

Bain encontró en su estudio que todos los profesores excelentes contaban con un programa sistemático para probar sus resultados y para cambiar en función de esos resultados. Al evaluar si sus estudiantes consiguen los resultados de aprendizaje, comprueban sus propios resultados. Para ello utilizan métodos diversos de recogida de información y califican a sus estudiantes en función de la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Por último, se destacan tres cuestiones en cuanto a las creencias, actitudes o pensamientos de los docentes extraordinarios: que siempre buscan formas nuevas de entender el aprendizaje y cómo fomentarlo, que no culpan a sus estudiantes de las dificultades a las que se enfrentan y, en tercer lugar, son personas comprometidas con la comunidad académica.

Por nuestra parte, sintetizando los diversos enfoques expuestos, entendemos que un profesional de la docencia universitaria conoce profundamente su materia, las titulaciones de su institución en las que ésta se incluye y el papel que desempeña en cada una de ellas. Además este profesional debe contar con una sólida formación pedagógica de forma que sea capaz de diseñar y producir entornos en los que un aprendizaje rico, profundo y duradero se produzca, y de acompañar y orientar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias profesionales. El diseño de estos entornos requiere del docente actitudes como el entusiasmo o la curiosidad, valores como el respeto, el compromiso o la responsabilidad, capacidades como la de reflexión, de crítica, de comunicación, de trabajo en equipo, de innovación o de investigación sobre su docencia.

Es necesario aclarar que en este aprendizaje de las competencias profesionales, por parte del estudiantes, incluimos también la competencia del "saber ser", y que por tanto el profesorado debe ser capaz de "preparar a los estudiantes para que se conviertan en unos profesionales competentes, a la vez que ciudadanos libres, democráticos, comprometidos, críticos con el conocimiento y la sociedad, responsables, respetuosos y tolerantes." (Bozu, 2008, p. 93).

2.2. LAS FUNCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

En nuestro contexto tanto cultural como normativo, tradicionalmente se han fijado tres funciones del profesorado universitario: la docencia, la investigación y la gestión. Todavía de una manera incipiente en la universidad española, pero muy consolidada por ejemplo en universidades americanas, autores como Villa (2008) y Mas Torelló y Tejada Fernández (2013), aluden a una cuarta función derivada de la responsabilidad social de la universidad. Esta función estaría ligada al servicio a la sociedad y tendría como objetivo contribuir al desarrollo económico, artístico y cultural, y a la convivencia y equidad social.

Las funciones del profesorado universitario están relacionadas entre sí, de hecho, la dedicación a las mismas conforma el perfil profesional del docente universitario, lo que favorece el ejercicio profesional y, a su vez, provoca que cada docente tenga una dedicación distinta a cada una de ellas según el momento de la carrera profesional en la que se encuentre, el momento vital, la situación del departamento o de su área de conocimiento, etc.

Estas funciones se desarrollan en diferentes contextos o escenarios que podríamos ordenar por su "amplitud": desde los espacios físicos como el aula, el laboratorio, el despacho, la biblioteca, a los espacios más organizativos que físicos como son, por ejemplo, el departamento, la rama de conocimiento, el centro, las titulaciones en las que se imparte docencia, los equipos docentes, los grupos de investigación a los que se pertenece. Y el contexto más institucional: la universidad, los grupos de investigación interuniversitarios, las asociaciones académicas, las asociaciones profesionales,... Aunque todos estos escenarios se relacionan entre sí y el profesorado universitario desarrolla sus funciones en todos ellos, tendemos a relacionar la docencia con los pequeños escenarios, los que tienen una repercusión exterior menor, y la investigación y la gestión con aquellos contextos de mayor proyección y prestigio social.

Docencia, investigación y gestión pueden considerarse más bien macrofunciones que Benedito (2007), citado por Bozu (2008) desglosa a su vez en las siguientes:

- La docencia en sus fases de planificación, acción y evaluación.
- El estudio y la investigación.
- La difusión de sus investigaciones.
- La innovación pedagógica.
- Las tutorías y la evaluación de los estudiantes.
- La participación responsable en la selección y formación de otros profesores.
- La participación en la gestión académica.
- El establecimiento de relaciones con el mundo del trabajo, de la cultura y de la sociedad.
- La potenciación de las relaciones interdepartamentales e interuniversitarias.
- La contribución a crear un clima de colaboración entre los profesores.
- El trabajo en equipo, tanto en la docencia como en la investigación, contribuyendo a la creación de redes nacionales e internacionales.
- La actualización permanente de sus conocimientos científicos y pedagógicos.

Entre las tres grandes funciones podemos establecer una primera diferencia: mientras que docencia e investigación quedan fijadas en la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades como un derecho y un deber del profesorado universitario, de la gestión no se hace apenas alusión, excepto cuando se mencionan posibles retribuciones. Así la gestión es una función ejercida, con carácter general, de manera voluntaria.

Una segunda diferencia que podemos señalar es la distinta consideración que la función docente y la investigadora tienen en la institución, en la selección y en la promoción del profesorado. El estatus, el prestigio, la promoción profesional, los complementos económicos de un docente universitario quedan en gran medida determinados por su función investigadora. Más concretamente, por la publicación en revistas de impacto de los resultados de su actividad investigadora, por los proyectos de investigación conseguidos en competición o por las patentes registradas.

Para ilustrar este hecho, revisamos el Real Decreto 415/2015 que recoge la normativa para acceder a los cuerpos docentes universitarios. El baremo establecido en el Real Decreto para conseguir la acreditación para los cuerpos de Catedráticos de Universidad o de Profesores Titulares de Universidad, tiene en cuenta cuatro

dimensiones para el acceso a cátedras: Investigación, Docencia, Transferencia/Actividad Profesional y Gestión. Y añade la Formación académica como dimensión para el acceso al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad. Uno de los cambios de este Real Decreto es el sistema de calificaciones que ahora es alfabético y distingue los siguientes niveles: A (excepcional), B (bueno), C (compensable), D (insuficiente) y E (circunstancia especial). Para ambos cuerpos docentes, el candidato consigue la acreditación si tiene una calificación B (bueno) en las dimensiones de Investigación y Docencia, independientemente de la que obtenga en el resto de dimensiones. En el caso del acceso al cuerpo de Catedráticos de Universidad, si se obtiene una calificación en investigación A (excepcional), entonces es suficiente con que su docencia sea C (compensable). En el caso de que la dimensión investigación del candidato obtuviera una calificación C (compensable), para conseguir la acreditación, sería suficiente una calificación en docencia B (buena) y al menos en una de las otras dos dimensiones (Transferencia/Actividad profesional o Gestión) una calificación A (excepcional). Si la situación fuese la contraria, una calificación B (buena) en investigación y C (compensable) en docencia, bastaría un nivel B (bueno) en cualquiera de las otras dos dimensiones (Transferencia/Actividad profesional o Gestión). En resumen, las calificaciones en docencia se compensan más fácilmente que en investigación.

Si se pretende el acceso al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad, cuando hay diferencia entre los niveles obtenidos en las dimensiones Investigación y Docencia, se exige siempre un nivel al menos B (bueno) en Formación académica. Es el caso, por ejemplo, de conseguir nivel A (excepcional) en investigación y C (compensable) en docencia. Cuando el candidato al acceso obtiene una calificación B (bueno) en investigación y C (compensable) en docencia, entonces además del mencionado nivel B de Formación académica, necesita una calificación B en cualquiera de las otras dos dimensiones (Transferencia/Actividad profesional o Gestión). Si la calificación de Compensable afecta a la investigación (C) y la docencia es buena (B), entonces además de la buena (B) formación académica, es necesaria una Transferencia o Actividad profesional excepcional (A). La gestión en este caso no se tiene en cuenta. De nuevo, es posible realizar la misma síntesis: resulta más fácil compensar la docencia mediante otros méritos que la investigación.

Otro elemento que indica la distinta valoración de docencia e investigación es la dificultad para conseguir el reconocimiento oficial de los tramos de docencia e investigación. El de docencia es prácticamente automático, no es necesario presentar grandes pruebas, incluso se percibe como una forma de obtener un aumento salarial encubierto. Sin embargo, obtener un sexenio de investigación supone someterse a

una evaluación con criterios extremadamente rigurosos aportando justificaciones rigurosas (Ferrer y González, 1999; Mas Torelló y Tejada Fernández, 2013; Tomás i Folch e Ion, 2008).

La manera en que se perciben estas dos funciones, docencia e investigación, también tiene sus peculiaridades, como no podía ser de otra manera, en la cultura profesional del profesorado universitario. Tomás i Folch e Ion (2008) presentan los resultados de dos estudios sobre la cultura organizativa, en un caso la de la universidad y en otro la de un departamento universitario. En ambas investigaciones se indaga sobre la dualidad docencia e investigación. El profesorado identifica la investigación como una actividad básica, que da prestigio y es más atractiva. Y aunque en repetidas ocasiones se diga que la investigación realizada por el profesorado repercute en la calidad de su docencia, estas autoras han encontrado que los docentes ven la dedicación a la docencia y a la investigación "como dos fuerzas que toman direcciones opuestas, lo que conlleva el riesgo de acabar en posición esquizofrénica o atendiendo mal tanto la docencia como la investigación" (p. 140).

Esta situación ha producido ya un efecto en gran parte del profesorado novel, a nuestro entender bastante peligroso: si la investigación es el mérito con el que se consiguen tanto estabilidad como promoción, lógicamente es ella la que concentra sus mayores esfuerzos y su dedicación más esmerada y cuidadosa.

A partir de las funciones que lleva a cabo el profesorado universitario, algunos autores como Galán y Rubalcaba (2007) ofrecen lo que denominan cuatro perfiles, que, de acuerdo con Mas Torelló y Tejada Fernández (2013) pueden considerarse más bien tipologías. Son las siguientes:

- El investigador puro: su interés y motivación se centran en la investigación. Quiere contribuir al progreso de la ciencia y, por tanto, considera importantes las publicaciones, el reconocimiento académico, la búsqueda de la verdad, la pertenencia a grupos de investigación. Considera que la docencia es igualmente importante, pero su dedicación a la investigación es más intensa.
- El investigador pragmático: su interés se centra en la investigación, en tanto en cuanto ésta le proporciona méritos para impulsar su carrera académica. Este sentido práctico también está presente a la hora de elegir la profesión pues tiene en cuenta algunas cuestiones como la flexibilidad laboral, el salario, la estabilidad y el prestigio social.
- El docente: su interés y motivación se centran en la docencia, que es su vocación y lo que le llevó fundamentalmente a elegir la profesión.

- El comunitario: el que valora, tanto en docencia como en investigación, las relaciones en su ámbito de trabajo. Para este profesor son importantes las relaciones de amistad con los compañeros, el ambiente en el departamento, las relaciones con los miembros del grupo de investigación, etc.

Nuestra experiencia nos dice que difícilmente encontraremos compañeros que se ajusten a una única tipología, lo más habitual es intentar al menos un cierto equilibrio entre la dedicación a la función docente y a la investigadora. Más aún, de acuerdo con Monereo, Badía, Bilbao, Cerrato y Weise (2009) podemos afirmar que el profesor universitario como profesional experto ejerce la función docente y la investigadora de forma parcelada, según las condiciones y demandas de la Universidad, aun cuando se espere que ambas estén de alguna manera vinculadas.

A. Función docente

En primer lugar, nos atenemos a lo que establece el marco normativo sobre esta función. La Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU) hace referencia a la función docente en el Título VI, dedicado a las enseñanzas y títulos, concretamente en su artículo 33, llamado "De la función docente":

1. Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de la cultura son misiones esenciales de la Universidad.
2. La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades.
3. La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.

En síntesis, la ley reconoce a la Universidad como una institución que tiene como misiones esenciales la formación de profesionales y la transmisión de la cultura. Para cumplir estas misiones, el profesorado tiene el derecho y el deber de impartir docencia. Esta dedicación a la docencia está sujeta a evaluación y será tenida en cuenta para determinar la eficiencia del profesorado universitario.

De Juan (1996) entiende que la función docente se desempeña al realizar actividades tendentes a formar y entrenar a los estudiantes para que adquieran conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con su especialidad. Estas

actividades son muy diversas: planificar la materia, impartir clases teóricas y prácticas, dirigir seminarios, elaborar recursos y materiales didácticos, elaborar pruebas de evaluación, dirigir trabajos, orientar a los estudiantes, etc. Por su parte, González Soto (2004) asegura que la función docente del profesor le asigna la responsabilidad de ordenar, planificar, gestionar, guiar y facilitar el aprendizaje de su alumnado.

De acuerdo con autores como Imbernón (1994) o Crowe (2008), consideramos que para ejercer la función docente, además de poseer un conocimiento de la materia y un conocimiento pedagógico, es necesario un compromiso ético y moral que trasciende al momento puntual en que la docencia se lleva a cabo, puesto que esta función ejerce una clara influencia sobre otras personas.

Fijando la atención en las tareas que realiza el docente universitario, es posible distribuir en tres momentos principales cualquier acción formativa: el momento preactivo, el interactivo y el postactivo. O, dicho de otra manera, se pueden distinguir tres fases: antes de la actividad (planificación), durante la intervención didáctica y después de la misma (evaluación de la enseñanza y del aprendizaje) (Marcelo, 1995; Zabalza Beraza, 2003). Mas Torelló y Tejada Fernández (2013), enumeran algunas de las tareas que se realizan en cada uno de los tres momentos:

- Momento preactivo o de planificación: Seleccionar los objetivos, competencias, contenidos, etc.; preparar la exposición; planificar las actividades, establecer estrategias a utilizar.
- Momento interactivo: transmitir información, explicar contenidos, conseguir mantener la atención, ejecutar las actividades.
- Momento postactivo: evaluar los aprendizajes, evaluar la acción, proponer mejoras.

El momento dedicado a la planificación es crítico pues se determinan lo que el estudiante debe aprender, el nivel de profundidad, qué se va a hacer para producir este aprendizaje y cómo se va a evaluar. García-Valcárcel (2001) señala tres aspectos básicos en este momento preactivo, que conlleva un proceso de toma de decisiones. Se trata del diseño curricular, en la que se fijan los componentes del currículum: qué pretendemos que aprendan los estudiantes, qué resultados de aprendizaje, para qué, que estrategias vamos a seguir, en qué condiciones. Es decir, el momento de fijar la intencionalidad de la actividad y la configuración de un espacio y metodología flexibles para llevarla a cabo. Esta planificación se recoge en las guías docentes de las asignaturas, que constituyen la información que la universidad ofrece al estudiante sobre el compromiso adquirido por ambas partes.

Precisamente la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) ha producido cambios en este proceso de planificación, desde el momento en que cada titulación se ha diseñado teniendo como objetivo la formación de los estudiantes en las competencias profesionales que debe dominar para ejercer su futura profesión. Este perfil o perfiles profesionales asociados a cada titulación determinan las competencias que los estudiantes deberán adquirir. Por tanto, han cambiado la delimitación de los resultados de aprendizaje que deben corresponder con las competencias asignadas a la materia o asignatura, y el diseño de los sistemas de evaluación. El profesorado no puede elegir las competencias, porque se delimitaron en el título, ni los resultados de aprendizaje, y, como consecuencia, el sistema de evaluación diseñado para comprobar si los resultados de aprendizaje se han conseguido y determinar el nivel de los mismos. Estas digamos condiciones de contorno obligan al profesorado universitario a trabajar en equipo, a llegar a acuerdos y, en definitiva, a coordinarse estableciendo la titulación como marco de referencia que compromete a la consecución de las competencias designadas en el título.

El EEES también ha tenido implicaciones en el momento de la planificación en la selección de varias metodologías y de metodologías más activas y participativas. El nuevo modelo que pone el foco del proceso de enseñanza/aprendizaje en el estudiante y su aprendizaje, que centra el aprendizaje en la adquisición de competencias, ha cambiado el modelo de docente. El profesorado ya no puede ser el que transmite los contenidos, sino que debe ser el que facilita, apoya y guía al estudiante en su proceso de aprendizaje. Por tanto, se impone la utilización de metodologías activas que otorguen el protagonismo del aprendizaje al propio estudiante a través de su participación, de su acción, de su reflexión, de su análisis,... Se planifica el uso de diversas metodologías para adquirir una competencia con el objetivo de atender a todos los estudiantes, y así se ofrecen tareas diversas (individuales, en pequeño grupo, en gran grupo, etc.), recursos muy variados (para ello las TIC resultan imprescindibles) más allá de los apuntes, como vídeos, películas, artículos, presentaciones, mapas conceptuales, etc. Las actividades de aprendizaje se realizan dentro y fuera de clase, de modo presencial o no presencial.

El segundo momento, el interactivo, que implica la puesta en práctica de la planificación, el desarrollo de la planificación dentro y fuera del aula, en definitiva, la interacción didáctica. Lógicamente, al igual que ocurría con la planificación, la convergencia al EEES, ha cambiado esa interacción didáctica. Se ha pasado del uso de la lección magistral como única metodología docente, a la utilización de diversas estrategias metodológicas, entre las que se incluye la lección magistral, para

conseguir los objetivos marcados en la planificación. Incluimos la definición de método:

El método es un procedimiento reglado, fundamentado teóricamente y contrastado. Es un plan de acción por pasos, en función de las metas del profesor y objetivos de los alumnos que tiene que tomar en consideración variables como número y características de los alumnos, materia, profesor, complementos circunstanciales del proceso de enseñanza-aprendizaje y variables sociales y culturales. (Fernández March, 2006, p. 41)

Esta definición justifica, de acuerdo con su autora, la necesaria utilización de diversas metodologías didácticas, pues cada una tiene fortalezas y debilidades y se adapta mejor a unos contextos que a otros. En esta misma referencia, Fernández March (2006) nos ofrece una descripción exhaustiva de las metodologías activas y los cinco criterios para elegir una u otra según: los niveles de los objetivos de aprendizaje previstos, la capacidad del método para propiciar aprendizaje autónomo y continuo, el grado de control que los estudiantes ejercen sobre su aprendizaje, el número de alumnos a los que un método puede abarcar y, por último, el número de horas de preparación, de encuentros con los estudiantes y de correcciones que el método exige.

La interacción didáctica se produce en distintos contextos: de modo presencial en gran grupo, en pequeño grupo, en la tutoría individual y grupal; pero también a través del campus virtual con la participación en foros, la grabación de vídeos, etc. Precisamente, además de las consecuencias del tratado de Bolonia, el segundo aspecto a tener en cuenta a la hora de describir los cambios en la interacción didáctica ha sido la utilización de las TIC en la misma. Así, un uso adecuado de las TIC, puede suponer en palabras de Onrubia (2007), un valor añadido. Desde una perspectiva constructivista y sociocultural del proceso de enseñanza y aprendizaje, este autor señala la importancia del ajuste de la ayuda educativa como criterio básico de enseñanza de calidad. Estas ayudas deben ser variadas y flexibles. En cuanto a la variedad, las TIC nos permiten representar la información desde múltiples códigos –texto, imágenes, sonidos, imágenes en movimiento- así como integrar formatos y estructuras de representación diversos. Las aplicaciones para elaborar mapas conceptuales nos sirven para ejemplificar esa integración de diversos códigos en una estructura de representación de la información.

La flexibilidad de estas ayudas se refiere a la adaptación de las mismas al punto concreto en el que el estudiante se encuentra. En este sentido, las TIC al permitir hacer un seguimiento de la actividad del estudiante, facilitan el ajuste de las ayudas. En este sentido, Leris y Sein-Echaluce (2011) presentan una panorámica

general sobre la personalización del aprendizaje y sobre las herramientas tecnológicas que contribuyen a llevarla a cabo. Describen también sus aportaciones en cuanto al diseño y experimentación de aprendizaje adaptativo

También los compañeros pueden ofrecer ayudas educativas ajustadas, desde una relación entre iguales, distinta a la de profesor-estudiante. Para fomentar ese aprendizaje colaborativo, contamos con una gran variedad de herramientas colaborativas que permiten la colaboración de manera sincrónica o asincrónica y el registro de las interacciones entre los participantes. Por ejemplo, es el caso de las wikis que se construyen de manera colaborativa, se conoce la contribución de cada participante y es posible acceder al histórico de las versiones (Onrubia, 2007).

El modelo de profesor como transmisor de conocimientos ya no es posible en una sociedad de la información en la que ésta se produce en cantidades ingentes y además se encuentra al alcance de una gran mayoría. El modelo de profesor como facilitador del aprendizaje obliga a promover en el alumno la competencia de "aprender a aprender", es decir, de conseguir que los estudiantes lleguen a ser autónomos, sean capaces de autorregular sus procesos de aprendizaje. Algunas herramientas como los blogs o los portafolios electrónicos pueden ayudar a los estudiantes a la hora de reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, y a planificar, supervisar y revisar los mismos (Onrubia, 2007).

Por último, algunas de las metodologías activas empleadas en la interacción didáctica se basan en la propuesta de tareas auténticas, abiertas y complejas, es decir, cercanas a las tareas a las que el estudiante se tendrá que enfrentar en su futura vida profesional. Es el caso de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, o el estudio de casos. En este contexto las TIC se pueden ayudar a:

- Representar el problema, el caso o el proyecto a llevar a cabo.
- Buscar y seleccionar la información.
- Probar soluciones tentativas.
- La realización de tareas repetitivas.
- La comunicación y colaboración entre los estudiantes.

Mas Torelló y Tejada Fernández (2013), recogiendo aportaciones de otros expertos, enumeran algunas pautas metodológicas generales que consideran imprescindibles para desarrollar una función docente de calidad, de las que destacamos:

- La realización de una evaluación diagnóstica que permita determinar los conocimientos de los estudiantes sobre el tema que se va a tratar.

- Desarrollar las materias a partir de problemas prácticos que interesen al alumnado y relacionar los contenidos con problemas significativos para el estudiantado.
- Realizar explicaciones claras, amenas y adaptadas al estudiantado.
- Dedicar tiempo a la discusión de conceptos y problemas y a formular preguntas para facilitar la participación del alumnado y la expresión de sus ideas.
- Producir material didáctico para orientar el trabajo personal de los estudiantes. Ofrecer fuentes de información variadas y accesibles para los estudiantes.
- Usar estrategias metodológicas variadas en las que el estudiante participe de forma activa en la construcción de su conocimiento. Elegir aquellas que fomenten la autonomía, el espíritu crítico, el desarrollo de habilidades cognitivas como analizar, sintetizar, inferir, reflexionar, etc.
- Utilizar medios y recursos variados que puedan suscitar interés. El uso eficaz de las TIC propicia este tipo de recursos.
- Crear un clima de clase positivo y establecer una relación de confianza entre docente y estudiante para favorecer el papel de guía, de orientador y facilitador del aprendizaje.
- Ofrecer procedimientos de autoevaluación, de modo que los estudiantes tengan información sobre su propio proceso de aprendizaje que les permita regularlo.

Aunque se ha consignado en el momento postactivo, la evaluación tanto de los aprendizajes, como del proceso de formación, diseñados en la fase de planificación, se llevan a cabo tanto durante la interacción didáctica como al finalizar la misma. De hecho, la evaluación es transversal a todo el proceso y lo condiciona de una manera extraordinaria. El estudiante se prepara para superar la materia en función de lo que deba demostrar para superarla: reproducir información, comprenderla, aplicarla a situaciones diversas, analizar situaciones, compararlas, evaluar, etc.

La evaluación en la enseñanza universitaria cumple tres funciones: diagnóstica, formativa, hacia el estímulo y la mejora, y sumativa, es decir, acreditadora del nivel conseguido por el estudiante.

La evaluación con orientación diagnóstica o pronóstica, o evaluación inicial, es la que se lleva a cabo antes de iniciar el proceso de enseñanza/aprendizaje, y su objetivo es saber si los estudiantes están en condiciones de iniciar el proceso. Los resultados de esta evaluación pueden, por ejemplo, obligar al profesor a cambiar parte de su programación, o a elaborar recursos que permitan a los estudiantes estar

en las mejores condiciones para acometer la adquisición de competencias. O puede que el profesor tenga que centrar sus esfuerzos en la motivación por el tema. Estas acciones no implican una dejación de los objetivos, sino el intento de adaptar la interacción docente, puesto que sabemos que el aprendizaje se produce basándose en lo que ya se conoce como principio para la construcción del nuevo conocimiento (Escudero Escorza, 2010).

La evaluación formativa, llamada también intermedia o estímulo, se integra en la interacción didáctica, sirve como apoyo a estudiantes y docentes y pretende mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se lleva a cabo cuando la realización de actividades de aprendizaje va acompañada de una retroalimentación valorativa, conocida como feedback. La profesora Cano (2014) revisó diversas investigaciones sobre feedback concluyendo que, en términos generales, el feedback mejora el rendimiento de los estudiantes. Pero esto no implica que todo feedback sea necesariamente bueno, hay que tener en cuenta determinados aspectos. El feedback debe darse a tiempo, ser específico, positivo y constructivo. Define feedback positivo como el que "proporciona apoyo emocional y facilita la integración en la universidad" (Cano García, 2014, p. 19) y feedback constructivo, como una práctica continuada y vinculada con las actividades de aprendizaje que permite a los estudiantes implementar las propuestas de esta retroalimentación en las siguientes tareas a realizar. Cano resalta igualmente en este trabajo la importancia de comunicar de forma clara a los estudiantes en qué consiste el feedback y cuáles son sus propósitos, como elemento autorregulador de su aprendizaje y no necesariamente relacionado con la calificación.

Por último, la evaluación sumativa, que en este caso sí que suele ocupar el momento postactivo, conocida también como evaluación criterio o final, es la que conduce a la calificación de los estudiantes y sirve para certificar si han adquirido las competencias de la materia y el nivel de consecución de las mismas. Esta acreditación tiene consecuencias académicamente relevantes para el estudiante y supone para el profesorado una de las tareas más complejas y exigentes.

Tal como señala Escudero Escorza (2010) las orientaciones sumativa y formativa de la evaluación deben convivir en armonía. Para que esto sea posible, no se debe utilizar la misma evaluación para las dos funciones, porque es la orientación preferente la que establece el tipo de procedimientos y pruebas a utilizar. El propio autor nos ofrece una sugerencia interesante para conseguir esa convivencia de las dos orientaciones:

Probablemente, lo más lógico para un profesor universitario es diseñar la mejor evaluación sumativa posible, aprovechar además el potencial formativo que

pueda tener y, complementariamente, diseñar y llevar a cabo actividades de evaluación formativa a lo largo del proceso docente, para fortalecer la calidad del mismo y la de la propia evaluación sumativa (Escudero Escorza, 2010, p. 12).

La evaluación debe estar, como se ha indicado, integrada en el proceso de enseñanza/aprendizaje y para ello el profesor Escudero Escorza (2010, p.17) nos ofrece algunas buenas prácticas:

- Fomentar la acción colegiada entre profesores.
- Mantener un diálogo colaborativo con los estudiantes en los ámbitos curricular, didáctico y evaluativo. Potenciar la participación activa y la co-responsabilidad.
- Generar buenas expectativas entre los estudiantes. Aprovechar la capacidad de motivación del feedback al ofrecer información para corregir errores.
- Establecer con claridad y divulgar los objetivos perseguidos en la materia y los criterios de evaluación. Los objetivos relevantes y bien definidos motivan.
- Asegurar el alineamiento, la sintonía, entre las competencias, los resultados de aprendizaje, la metodología didáctica y la de la evaluación.
- Partir de los conocimientos previos de los estudiantes.
- Tener en cuenta la diversidad de intereses, motivaciones, capacidades y modos de aprender de los estudiantes.
- Diversificar las tareas y los escenarios de aprendizaje.
- Fomentar el aprendizaje activo y el autónomo.
- Proponer problemas de aprendizaje abiertos (auténticos) y fomentar la resolución cooperativa.
- Proporcionar "feedback" de manera sistemática. Corregir los errores evitando que se conviertan en sistemáticos y fomentar la auto-regulación en el aprendizaje.
- Aprovechar la perspectiva multifuncional de la evaluación.
- Controlar y aprovechar los efectos reactivos de la evaluación.
- Plantear la evaluación con perspectiva ecléctica e integradora. Lo que supone aprovechar la utilidad de todos los procedimientos de evaluación y triangular e integrar las informaciones.
- Optimizar los procedimientos de evaluación según su finalidad, los objetivos y los contenidos.

- Cuidar la validez de contenido en la evaluación, especialmente en la sumativa.
- Asumir con naturalidad las decisiones apreciativas bajo condiciones de control adecuadas.

El momento postactivo se cierra con la evaluación de la docencia, que constituye un elemento clave para la mejora de la misma. Zabalza (2003) ya advertía que la secuenciación de una docencia orientada a la mejora era planificación-ejecución-resultados de aprendizaje-revisión del programa y propuestas de mejora. No nos estamos refiriendo en exclusiva a la evaluación institucional, sino que consideramos también la que realiza el propio docente utilizando sus propios instrumentos para recabar la información que precisa. El docente tiene la responsabilidad de animar y fomentar la participación del estudiantado en la evaluación institucional de la docencia, uno de los problemas de base que tiene hoy dicha evaluación, además de revisar sus resultados para detectar posibles problemas y áreas de mejora.

Además de esa evaluación institucional, el docente puede recabar información sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje que complemente la que se obtiene a través de la evaluación institucional, usando diversos procedimientos y en diversos escenarios. En el contexto de la Universidad de Zaragoza, por ejemplo, la evaluación de la docencia se realiza a través de dos cuestionarios en línea y anónimos, dirigidos a los estudiantes, en los que valoran por una parte el planteamiento general de la asignatura y por otro, la actuación del profesorado que la ha impartido. Por su parte, el profesorado también puede cumplimentar otro cuestionario sobre su docencia. Estos cuestionarios deben ser iguales para todas las asignaturas de todas las titulaciones y, por tanto, no pueden recoger las particularidades de contextos docentes tan diversos como los que se encuentran en una universidad generalista, como es la nuestra.

Esta heterogeneidad de contextos es una razón que invita al docente a recabar su propia información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero tampoco podemos olvidar que prácticamente todos los datos que recoge la evaluación institucional se refieren a valoraciones numéricas, y resulta conveniente obtener informaciones más cualitativas.

Señalamos otra de las funciones del profesorado universitario, además de la evaluadora, que es transversal al proceso, nos referimos a la función tutorial y orientadora que se desarrolla al comenzar los estudios, mientras el estudiante permanece en la universidad y en el momento de finalizar los mismos. Una vez más es necesario referirse a la integración en el EEES pues ha potenciado la acción

tutorial del profesorado desde el momento que sitúa al estudiantado en el foco del proceso de enseñanza y aprendizaje y al profesor en el papel de facilitador, guía y apoyo del mismo.

Entendemos que esta función tutorial y orientadora va más allá de la orientación académica tradicional e integra no sólo esta dimensión académica, sino también la dimensión personal, la profesional y la social. Se trataría de asesorar en aspectos académicos: seguimiento de procesos de aprendizaje, de dificultades ante tareas y trabajos individuales y grupales, etc. También en esta asesoría académica encontramos nuevos retos como por ejemplo los que plantea el seguimiento de los Prácticum o la dirección de Trabajos Fin de Grado o Fin de Máster. La asesoría en aspectos personales, profesionales y sociales como: la planificación de las tareas y del estudio, la elección de itinerarios en los estudios, la información de programas de movilidad, aspectos sobre inserción en el mundo laboral, prácticas externas, másteres, etc.

El profesor Álvarez (2014) considera que es necesario asumir la función tutorial y orientadora, que él integra en la función docente e investigadora, y concreta los retos que el profesorado tiene ante sí:

- Afrontar la diversidad del alumnado universitario.
- Acompañar al estudiantado en sus procesos de aprendizaje.
- Facilitar un desarrollo integral del estudiante que le prepare para la vida.

El mismo autor facilita las referencias de estudios diversos que avalan la importancia de la tutoría y la orientación para facilitar la transición de la educación secundaria o de la formación profesional a la educación superior y para impedir en la medida de lo posible, el abandono de la universidad. Advierte además de la necesidad de formalizar "Planes de Acción Tutorial" a nivel de titulaciones o centros, bien contextualizados y evaluados, que provengan de un auténtico análisis de necesidades. Y, en este escenario, la tutoría de asignatura formaría parte de un modelo integral más amplio, en el que se puede ofrecer asesoría en las dimensiones señaladas: académica, personal, profesional y social.

En los últimos años, las universidades españolas han promovido este tipo de planes. Por ejemplo, nuestra universidad puso en marcha un nuevo Plan de Orientación Universitaria (POUZ) en el curso 2015/16, tras diez años del Programa Tutor, coordinado desde el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo y el Programa de Apoyo a los Estudiantes del Instituto de Ciencias de la Educación. Su objetivo general es favorecer la integración, educación y desarrollo de los estudiantes en la

universidad, así como, la inserción en el mundo laboral. El POUZ integra todos los servicios y actividades de apoyo y orientación que pone la universidad a disposición de los estudiantes. Dentro de este Plan de la universidad en su conjunto, cada centro tiene su propio Plan de Orientación Universitaria (POU) personalizado, adaptado a sus necesidades y características particulares.

La función tutorial así entendida es importante desde el punto de vista del alumnado porque se ve acompañado en el proceso de integración en la universidad, en el de adquisición de las competencias profesionales y en su formación integral. Para el profesorado la acción tutorial y orientadora puede ser una fuente de información para mejorar su docencia pues, mientras se ejerce, pueden emerger aspectos problemáticos de la interacción didáctica, también le va a permitir conocer el plan de estudios de una manera global.

B. Función investigadora

La Universidad tiene entre sus funciones la investigación y, en consecuencia, es ésta una de las funciones del profesorado. La Ley Orgánica de Universidades (LOU) lo recoge en el Título VII, artículos 39 y 40:

Artículo 39. La investigación, función de la Universidad.

1. La investigación, fundamento de la docencia, medio para el progreso de la comunidad y soporte de la transferencia social del conocimiento, constituye una función esencial de las Universidades.

Artículo 40. La investigación, derecho y deber del profesorado universitario.

2. La investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador de las Universidades, de acuerdo con los fines generales de la Universidad, y dentro de los límites establecidos por el ordenamiento jurídico.
3. La investigación, [...] se llevará a cabo, principalmente, en grupos de investigación, Departamentos e Institutos Universitarios de Investigación.
4. La actividad y dedicación investigadora y la contribución al desarrollo científico, tecnológico o artístico del personal docente e investigador de las Universidades será criterio relevante, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.
5. Las Universidades fomentarán la movilidad de su personal docente e investigador, con el fin de mejorar su formación y actividad

investigadora, a través de la concesión de los oportunos permisos y licencias [...].

De Juan (1996) define la función investigadora como el conjunto de actividades dirigidas a la consecución de aportaciones de investigación. Es decir, la actividad investigadora produce nuevo conocimiento científico, en cualquiera de las ramas de conocimiento, de carácter básico o aplicado, que debe ser difundido. Esta difusión se realiza mediante la publicación en revistas científicas, la publicación de otros tipos de documentos científicos, la presentación en congresos, jornadas, simposios, etc. o mediante las patentes.

Como ya se ha señalado anteriormente, esta función es la que tradicionalmente ha otorgado prestigio al profesorado universitario y la que juega un papel más decisivo en los sistemas de acreditación y evaluación del profesorado. De hecho, se cuenta con una formación inicial específica para la adquisición de las competencias necesarias para ejercerla, que acredita la capacidad investigadora y se plasma en los distintos Programas de Doctorado.

Esta función investigadora puede desarrollarse en el ámbito de la disciplina propia de cada docente, normalmente en el marco de grupos o equipos de investigación más o menos estables y de proyectos auspiciados por convocatorias autonómicas, nacionales o internacionales. Esta labor investigadora requiere conocer las metodologías de investigación propias de la disciplina, así como el estado de la cuestión del tema investigado proporcionado por el estudio de las fuentes más relevantes. Pero para el profesorado universitario, hay otro ámbito de investigación, señalado hace más de veinte años ya por Benedito (1996) y es el de la propia docencia. Como apunta este autor, esta investigación establece un vínculo entre docencia e investigación y permite transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Indica algunos aspectos básicos de indagación como son la planificación y diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje, la metodología docente, la comunicación y relación con los estudiantes, los recursos didácticos o los sistemas de evaluación.

Es éste el ámbito de interés en nuestro caso ya que no es este un trabajo centrado en la función investigadora del profesorado universitario, sino en la docente y por esa razón exponemos el punto de vista de Bolívar y Caballero (2008) que reconocen la enseñanza como una forma de investigación, en determinadas condiciones y abogan por la excelencia de la docencia universitaria. Para ello, distinguen entre excelencia en la enseñanza (*scholarly teaching*) y la excelencia visible en la enseñanza (*scholarship of teaching*). Ésta última denominación apareció por primera vez en un informe que publicó el profesor Ernest L. Boyer en la

“Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching” titulado “Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate” en el que se planteó qué es la profesionalidad académica y cómo se manifiesta.

Tal como Bolívar y Caballero (2008) proponen, la excelencia en la enseñanza consiste en desarrollar una práctica docente basada en el conocimiento de la materia y en la reflexión sobre la propia práctica y las experiencias vividas como docente. Esto significa que se tienen en cuenta las buenas prácticas, se usan estrategias eficaces, se incorporan innovaciones difundidas por otros docentes, etc. Se trata de una docencia basada en buenas prácticas, y de carácter más bien privado, circunscrita al docente y sus estudiantes. Así, la excelencia en la docencia se basa en la integración de diversas acciones que permiten hacer de la docencia una tarea efectiva, sin olvidar la observación sistemática del proceso y el análisis de resultados del mismo.

La excelencia visible en la enseñanza, traducción que los mismos autores proponen del término “scholarship of teaching”, va más allá de la excelencia en la enseñanza, porque se conduce por procesos de investigación en la práctica cuyo objetivo es comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo condiciona la docencia dichos aprendizajes. Se trata de una enseñanza orientada al estudiante, que se concibe como “como una forma de investigación, cuyos hallazgos deben ser objeto público de valoración, uso y reconstrucción por parte del resto de la comunidad universitaria.” (Bolívar Botía y Caballero Rodríguez, 2008, p. 1).

Por su parte el profesor Pedro Morales (2010) advierte de las múltiples maneras de entender esta “excelencia visible en la enseñanza” que él denomina también “profesionalidad académica” y nos ofrece una interpretación que considera la más común en el ámbito académico:

La integración entre investigación y docencia con un énfasis puesto en la investigación (algún tipo de investigación) sobre la docencia y el aprendizaje de la propia disciplina o en la investigación sobre la docencia y el aprendizaje en un sentido más en general (Morales, 2010, p. 54).

El mismo autor nos describe las características que tiene la investigación en el contexto del *scholarship of teaching* comenzado por ser una investigación centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje e integrada en el mismo. Su objetivo es analizar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, por lo que se indaga sobre la eficacia de las prácticas docentes y los resultados deben ser visibles y compartidos.

Morales (2010) hace hincapié precisamente en esta visibilidad de los resultados que el profesorado obtiene sobre lo que se puede hacer para conseguir que se

produzca el aprendizaje en los estudiantes. Es decir, que los resultados deben ser difundidos, por ejemplo mediante la publicación en revistas científicas, y evaluados. Este conocimiento impulsa a la innovación y ésta de nuevo, nos conduce a la investigación.

Entendemos que la excelencia en la enseñanza y la enseñanza visible en la enseñanza no se contraponen sino que podrían ser dos fases dentro de una trayectoria hacia la excelencia que, a nuestro modo de ver, hay que tener en cuenta en la formación pedagógica de profesorado. De hecho, desde la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) se programaron en noviembre de 2015 unas Jornadas llamadas "De la docencia "amateur" a la docencia basada en la investigación: roles académicos emergentes" en las que nos preguntamos precisamente por las estrategias que podríamos adoptar para realizar ese tránsito desde la docencia "del aficionado" o amateur que procede de la intuición y de la repetición de prácticas observadas y vividas como estudiantes a una docencia profesional basada en la investigación de la propia práctica docente. A través de diversos ponentes conocimos cómo esta concepción de la excelencia visible en la docencia se aborda en el contexto europeo.

C. Función gestora

Tanto la función investigadora como la docente aparecen como un derecho y un deber del personal docente e investigador (PDI, en adelante) en la LOU, sin embargo en lo que se refiere a la gestión que realiza este mismo colectivo, las alusiones se refieren a la obligatoriedad de realizarla por parte del rector, decanos y directores de centro y de institutos universitarios y directores de departamento. Se indica que la gestión puede ser objeto de retribución económica.

Por lo tanto, se entiende que la gestión se ejerce de manera voluntaria y se asocia con el compromiso personal que el profesorado tenga con su centro, departamento o con la institución en general. Feixas (2002a) señala que de hecho, algunos docentes, perciben la gestión como una tarea que resta tiempo de lo verdaderamente importante, la investigación y la docencia, que no compensa económicamente y que sólo asumirían si se vieran obligados por alguna circunstancia muy especial.

De hecho, ha sido posible desarrollar una carrera docente e investigadora y progresar en la misma, sin haber ejercido nunca ningún cargo de gestión. Aunque lo cierto es que desde hace algún tiempo ya, se tienen en cuenta tramos de gestión por ejemplo, para conseguir las acreditaciones para el cuerpo de profesores titulares o catedráticos de universidad, tal como figura en el Real Decreto 415/2015.

Por último, señalar que, además de los equipos directivos de la propia universidad, sus facultades, centros, departamentos e institutos universitarios, existen otras responsabilidades y puestos en los que el profesorado también ejerce esta función. Nos referimos a los coordinadores de titulación, a los coordinadores de área, de asignatura, de especialidad, a los coordinadores de equipos docentes, del Programa Erasmus, de las Prácticas Externas, de los TFG y TFM de los títulos, etc.

Aunque esta última función todavía no forme parte en la cultura académica del perfil del profesorado, lo cierto es que debería haber un cierto equilibrio en el ejercicio de estas tres funciones (Mas Torelló y Tejada Fernández, 2013).

2.3. CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Como ya se ha apuntado anteriormente, consideramos igualmente relevantes las funciones del profesorado universitario: docencia, investigación y gestión. La dedicación a cada una de ellas configura los diferentes perfiles del profesorado universitario. En este trabajo focalizamos nuestra atención en su función docente, puesto que nuestro objetivo es el estudio de la formación pedagógica del profesorado novel. Vamos a comenzar por plantearnos qué es un buen desempeño de la función docente, qué entendemos por docencia de calidad, qué entienden las instituciones de enseñanza superior por docencia de calidad.

Para desarrollar la función docente el profesorado universitario debe poseer unas competencias específicas que le caracterizan como un profesional de la docencia en la Educación Superior. Pero antes de exponer el tema de las competencias docentes del profesorado universitario, nos detenemos en lo que los expertos entienden por docencia de calidad en la Educación Superior.

La universidad como institución siempre ha estado interesada por la calidad de la formación de sus estudiantes, de su investigación y de su gestión. Durante mucho tiempo, de hecho, se dio por sentado que la universidad ofrecía, expresado en un lenguaje empresarial, servicios y productos de calidad. Este interés por la calidad fue un asunto que concernía en exclusiva a la propia institución, hasta que a mediados de los años ochenta, comenzaron a surgir demandas externas para que las universidades rindiesen cuentas, precisamente ante esa sociedad a la que deben servir. Estas demandas han provocado un interés creciente por la calidad en las instituciones de educación superior, que ha tenido diversas consecuencias, entre ellas, por ejemplo, la implantación en un buen número de ellas de sistemas de aseguramiento de la calidad (Paricio Royo, 2015).

La revisión de la literatura sobre el tema de la calidad nos ofrece una lista de adjetivos aplicados al término como: escurridizo, controvertido, vago o polisémico. Y es que probablemente podemos encontrar pocos términos tan polisémicos como el de calidad y tan difíciles de definir, por su complejidad. Si nos centramos en la calidad en la universidad, añadimos además, la complejidad de la actividad que se despliega en la misma y la multiplicidad de valores que concurren en ella. En todo caso, la calidad va unida a un juicio de valor, a la determinación de lo que se considera valioso y, por tanto, se desea alcanzar (Paricio Royo, 2015).

De hecho, para definirla solemos recurrir a listas de aspectos o características que indican la calidad de un producto o de un proceso. Por ejemplo, en este documento, al describir la función docente del profesorado universitario hemos aludido a las buenas prácticas en el momento de la planificación, de la interacción didáctica o de la evaluación. Pues bien, en realidad estamos ofreciendo indicios sobre cómo concebimos una docencia de calidad.

Zabalza (2003) indica que nos encontramos ante una docencia de calidad, programa educativo de calidad o profesor de calidad o ante un material didáctico de calidad, cuando podemos reconocer en ella los siguientes componentes:

- *Identificación con valores formativos claves.* La educación superior se compromete a formar a sus estudiantes de una forma integral: atendiendo a los conocimientos propios de su ámbito científico así como a competencias profesionales, personales y sociales.
- *Proceso formativo valioso.* La universidad debe ofrecer un buen proyecto formativo que se despliega en el diseño de la titulación, el apoyo y guía a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, la disponibilidad de ambiente de trabajo adecuado, los materiales didácticos, los sistemas de evaluación, el uso de las TIC, el establecimiento de equipos docentes,...
- *Resultados de alto nivel.* La universidad otorga a sus estudiantes la acreditación profesional por tanto, debe formar a profesionales de calidad, que respondan a las demandas sociales y laborales, de una forma eficaz y eficiente.

Cada uno de los componentes señalados, apunta a las administraciones educativas, a los equipos de gobierno de las universidades, al profesorado, al estudiantado y a la sociedad en su conjunto. Dicho de otro modo, cuando se analiza la calidad de la enseñanza universitaria, han de tenerse en cuenta no sólo aspectos estrictamente docentes, y no solo aspectos en relación con su profesorado, sino que hay que incluir a la institución con sus propósitos, programas, cultura institucional,

recursos, etc. A su vez, la universidad está condicionada por la legislación y la política universitaria, en nuestro contexto, a nivel europeo, nacional y autonómico; por la financiación, etc. Igualmente hay que tener en cuenta a los estudiantes y sus conductas en cuanto a aprendices cuando se estudia la calidad de la enseñanza universitaria. En sintonía con Zabalza, Bozu (2010) asegura que para caracterizar una docencia de calidad, hay que aludir a diversos factores que resultan críticos para conseguirla. Enumera, entre ellos, factores de orden institucional (estructuras organizativas, coordinación interdepartamental e intradepartamental, centros de recursos multimedia, personas o grupos de soporte a la docencia, recursos tecnológicos, ofertas formativas para una formación permanente, etc.) y, por otro lado, factores de orden personal (capacidades, habilidades, competencias del profesor).

Zabalza (2003) señala cuatro ejes fundamentales que deberían considerarse en la dinámica organizativa de las universidades para ofrecer una enseñanza de calidad:

- Calidad del diseño: tiene que ver con procesos de planificación de la acción educativa, con el compromiso de perseguir un objetivo de alto potencial educativo, con la selección de contenidos valiosos y una organización de los recursos adecuada.
- Calidad del proceso-función: se corresponde con la metodología, la planificación de las situaciones de aprendizaje, los recursos utilizados o los sistemas de control de los procesos. Está relacionada con la coordinación interna, la existencia de cauces para que los participantes propongan mejoras, el trabajo en grupo y el establecimiento de sistemas de control que puedan reajustar el proceso.
- Calidad del producto-resultados: se refiere al logro de los objetivos que se han perseguido y de su permanencia. Tiene que ver con los resultados de los estudiantes que han de considerarse de manera colectiva y contextualizada. La calidad de los resultados depende de los otros ejes de calidad: diseño, producto y desarrollo organizativo.
- Calidad del desarrollo organizativo: se refiere a las intervenciones que lidera la propia institución de cara a la mejora, los planes estratégicos son un ejemplo de éstas. En cuanto a la docencia, los planes de formación formarían parte de este eje de la calidad.

El profesorado está presente en los cuatro ejes, pero no tiene la misma responsabilidad en todos ellos: la calidad del diseño y la del desarrollo organizativo recaen directamente en las administraciones educativas. Además, en la enseñanza, como proceso en el que intervienen personas, hay que tener en cuenta aspectos

como la satisfacción, la motivación o las expectativas como elementos que condicionan la calidad. Sobre la base de que la calidad de la enseñanza trasciende la actuación del profesorado, Zabalza (2003) señala diez dimensiones de la calidad docente:

1. Diseño y planificación de la docencia con sentido formativo. Se refiere a aspectos formales y cualitativos de los programas de las asignaturas, hoy plasmados en las guías docentes. Es importante la coherencia horizontal y vertical, con otras materias de la titulación, la relación teoría y práctica, la orientación, etc.
2. Organización de las condiciones y ambiente de trabajo. El contexto físico y ambiental puede potenciar o limitar el impacto de las acciones formativas.
3. Selección de contenidos interesantes y formas de presentación. Supone considerar aspectos como: ofrecer una visión de conjunto de la materia, diferenciar lo fundamental de lo complementario, ofrecer feedback regularmente, vincular con otros contenidos, combinar teoría y práctica, recurrir a diferentes códigos de representación, etc.
4. Materiales de apoyo a los estudiantes. Los materiales deben tener como objetivo orientar al estudiante en su proceso de aprendizaje, por tanto, constituirían más bien guías de aprendizaje que contengan por ejemplo: el modelo de trabajo a seguir en la disciplina, actividades de autoevaluación, sugerencias para superar las dificultades que surgen habitualmente al cursar la materia, una selección de fuentes de información, etc.
5. Metodología didáctica. En este punto nos ofrece diversidad de orientaciones metodológicas, de las que señalaremos algunas. Combinar actividades controladas con otras de mayor autonomía por parte del estudiante; fomentar la participación de los estudiantes; realizar tareas de gran grupo, pequeño grupo e individuales; explicitar la exigencia de las tareas y ofrecer apoyo y feedback constante; establecer una comunicación adecuada que cree un buen ambiente relacional.
6. Utilización de recursos variados. Propone la utilización de las TIC para enriquecer el proceso de aprendizaje, para ampliar el espectro de experiencias de aprendizaje. Sería el caso, por ejemplo, de las simulaciones.
7. Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo. Los sistemas de apoyo pretenden ayudar al estudiantado a superar las dificultades

que encuentran. El profesorado debería realizar un seguimiento personal y grupal del estudiantado.

8. Estrategias de coordinación. Una vez aprobados los nuevos títulos, es imprescindible la coordinación entre profesores y el trabajo en equipo. Pero se debe ir más allá, a trabajar de manera interdisciplinar uniendo materias en su impartición, sus actividades de aprendizaje y de evaluación, etc.
9. Sistemas de evaluación. La evaluación debe ser coherente con los planteamientos de la enseñanza y distinguir entre la evaluación de seguimiento o formativa y la evaluación sumativa. En cualquiera de los dos casos es imprescindible ofrecer al estudiante información sobre su proceso de aprendizaje, lo que ha conseguido, lo que necesita mejorar, y cómo podría mejorarlo. Es una visión de la evaluación como reajuste.
10. Establecimiento de mecanismos de revisión del proceso. Se refiere al empleo de sistemas de observación y de recogida de información relevante sobre el proceso seguido. Señala la necesidad de realizar esta recogida de información a nivel institucional, como ya se realiza en este momento, y a nivel individual del profesor.

En esta línea, recurrimos al trabajo de Trigwell (2001), que proporciona las dimensiones o indicadores de una docencia de calidad, traducidos en cuatro elementos centrados en el profesorado:

1. Capacidad de adaptación. Se refiere a la capacidad de adaptación del profesorado al contexto; a los estudiantes concretos del grupo-clase, a la materia, a la titulación, etc.
2. Centrada en el estudiante. El profesorado posee enfoques sobre de la enseñanza y el aprendizaje concordantes. Tiene un conocimiento profundo de la materia y de las estrategias para motivar a los estudiantes hacia ella y para que consigan un aprendizaje profundo.
3. Variedad de recursos. El profesorado ofrece recursos variados para aprender su disciplina. Se basan para su selección y elaboración en sus conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje.
4. Usan buenas estrategias de enseñanza que inspiren un buen aprendizaje.

Tras estas consideraciones, no cabe duda de que el profesorado universitario es uno de los principales agentes para conseguir y asegurar esa calidad en la docencia universitaria.

2.4. COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Cuando hablamos de perfil profesional, nos referimos "al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión." (Valcárcel Cases, 2003, p. 54)

El profesorado, como profesional de la docencia, debe contar con una elevada formación, se integra en una estructura propia de la profesión (colegio profesional o colectivo), es reconocido por la sociedad como persona que tiene unos conocimientos valiosos para la misma, necesita una formación permanente y tiene cierta autonomía para ejercer su actividad profesional (Zabalza Beraza, 2009). Por tanto, los profesores universitarios son profesionales de la enseñanza de una disciplina y esto les confiere un doble perfil: tienen que ser especialistas en esa disciplina científica y en la enseñanza de la misma.

El proceso de Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto, entre otros cambios, el diseño de los títulos universitarios en función de las competencias profesionales que deberían ejercer quienes lograran obtenerlos. Así, aunque el concepto de competencia es antiguo, la construcción del EEES lo puso en el foco de la actualidad. Los docentes, como profesionales de la docencia, deberían dominar ciertas competencias profesionales y este hecho ha guiado diversos trabajos sobre la determinación y caracterización de las competencias docentes.

De nuevo, nos encontramos con un concepto, el de competencia, del que encontramos diversas definiciones con sus correspondientes matices. Comenzamos por señalar el enfoque que se adopta en el proyecto Tuning, que es integrador y en el que las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión habilidades y capacidades (González y Wagenaar, 2003). Así surge la definición de competencias como capacidad que comporta:

- Saber: Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico)
- Saber hacer: Saber cómo actuar (aplicación en la práctica del conocimiento en algunas situaciones)
- Saber ser y saber estar: Los valores y la actitud forman parte de la puesta en práctica de las competencias.

Una persona es competente cuando pone en práctica una capacidad o habilidad para desempeñar una tarea, y además lo hace de tal modo que es posible evaluar el nivel de consecución. Se introduce así otro elemento en el concepto de competencia y es el del grado en que una persona posee determinada competencia. Es decir, que es posible adquirir competencias y esa adquisición o dominio se puede tener en diferentes grados.

Por tanto, las competencias indican una capacidad, unos recursos necesarios para llevar a cabo una tarea, pero el ser competente indica además acción, es decir, movilizar esas capacidades y recursos para llevar a cabo la tarea en un contexto específico. No se trata de aplicar unos conocimientos de la misma manera en cualquier situación, sino que la propia situación requiere una respuesta contextualizada que tiene en cuenta los valores de la profesión. La experiencia, pasa a ser de este modo una parte importante de la adquisición de competencias que se pueden adquirir por tanto a lo largo de toda la vida (Mas Torelló y Tejada Fernández, 2013).

Es posible ofrecer algunas definiciones que recogen de un modo conciso el concepto de competencia. Por ejemplo, Zabalza (2003, p. 70) la define como el "conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad". Por su parte Yániz Álvarez de Eulate y Villardón Gallego (2006, p. 23) que la definen como "el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido".

El proyecto Tuning hizo una primera clasificación de las competencias que definió como generales, genéricas o transversales y específicas. Las competencias genéricas son comunes a diferentes áreas de estudio y profesiones y se clasifican a su vez en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Aunque se han propuesto diversas clasificaciones, ésta es la que se maneja habitualmente en el contexto académico pues es la que ha servido de base para el diseño de los nuevos títulos

Las competencias instrumentales tienen una función instrumental. Se incluyen entre estas competencias:

- Habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
- Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo, emplear estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.

- Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, o el uso de las TIC.
- Destrezas lingüísticas como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.

Las competencias interpersonales tienden a facilitar los procesos de interacción social y de cooperación. Se refieren a la capacidad de expresar los propios sentimientos y a la capacidad de crítica. A desarrollar destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético.

Las competencias sistémicas requieren la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales. Conciernen a los sistemas de manera holística y suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo percibir las partes de un todo, sus relaciones y la forma en que se agrupan. Incluyen la habilidad de planificar los cambios para la mejora en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas.

Las competencias específicas son competencias relacionadas con la profesión, con el ámbito disciplinar y están unidas a las necesidades concretas de las demandas socio-profesionales (Bozu, 2008).

El profesorado de cada titulación debe orientar su tarea docente para conseguir que el alumnado consiga adquirir, como mínimo, las competencias que le corresponden a su materia, tanto las transversales como las específicas al nivel considerado en el diseño de la titulación. Por tanto, resulta imprescindible definir el perfil del docente basado en competencias que nos permita asegurar el desempeño de la profesión. Desde el punto de vista de la formación del profesorado, adoptar un marco común de competencias docentes del profesorado nos permite articular la formación inicial y la permanente, definir mejor los posibles itinerarios de formación para el desarrollo profesional o proporcionar claves para la evaluación del desempeño docente.

Rodríguez Espinar (2003) citado en Benito y Cruz (2005, p. 19), considera que un buen profesor universitario habrá de reunir las siguientes competencias:

- Dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión del mismo.
- Innovar sobre su propia práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía para la mejora continua.

- Dominar las herramientas relacionadas con el currículo (diseño, planificación y gestión del mismo).
- Saber favorecer entre los alumnos un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad.
- Saber trabajar en colaboración con colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos.
- Poseer las habilidades comunicativas y de relación que la función docente requiere.
- Estar comprometido con la dimensión ética de la profesión docente.

Por su parte, Valcárcel Cases (2003) en el informe final de la investigación sobre el profesorado universitario identifica las siguientes competencias básicas o genéricas:

- Competencias cognitivas, propias de la función de profesor de una determinada disciplina, lo que conlleva una formación adecuada, esto es, un conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes.
- Competencias meta-cognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática.
- Competencias comunicativas, estrechamente vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos (numéricos, alfabéticos, gráficos, etc.) y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos conferencias, lecciones, etc.).
- Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- Competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión, de trabajo en equipo, etc., favoreciendo así la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, prioritariamente dentro del espacio europeo de educación superior.
- Competencias afectivas que aseguren unas actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables (p. 55).

En este mismo informe, el equipo liderado por Valcárcel Cases, advierte que el profesor universitario, además de ser experto en la disciplina académica correspondiente, debería tener las siguientes competencias profesionales específicas:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
 - Uso de los principios del aprendizaje para promover entornos y acciones que lo estimulen.
 - Organización y dirección de la enseñanza, atendiendo a la diversidad contextual, de intereses y necesidades.
 - Promoción de un aprendizaje independiente, activo y cooperativo.
 - Uso y potenciación de elementos de motivación para el aprendizaje, el estudio y la formación académica e integral.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
 - Diseño curricular (estudios, cursos y programas) con el referente de las necesidades formativas específicas y globales, así como profesionales. Esta competencia debe ejercerse de manera colegiada dentro de las unidades académicas responsables.
 - Programación de unidades didácticas. Identificación y selección de objetivos, contenidos, métodos, recursos y procedimientos de evaluación.
 - Planificación de actividades de aprendizaje apropiadas a los objetivos, necesidades diversas de los estudiantes y recursos disponibles, desplazando el centro de referencia desde la enseñanza al aprendizaje.
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
 - Conocimiento profundo de métodos y técnicas didácticas, de sus potencialidades y limitaciones en los diversos contextos académicos y pedagógicos.
 - Uso flexible y eficiente de métodos, técnicas y recursos pedagógicos consolidados.
 - Innovación en métodos y en utilización de recursos.
 - Introducción y evaluación progresiva de las tecnologías de la información y comunicación como recurso docente.
- Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
 - Relación constructiva con los estudiantes.
 - Asesoramiento, orientación y tutoría de alumnos.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.

- Conocimiento de métodos y técnicas y de sus potencialidades y limitaciones en diversas situaciones.
- Diseño y elaboración de planes e instrumentos de evaluación.
- Utilización flexible de procedimientos en circunstancias diversas.
- Mejora de la propia docencia y refuerzo del aprendizaje de los estudiantes a resultados de los procesos de evaluación.
- Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante.
 - Adecuación de la acción profesional con las normas vigentes.
 - Adaptación de la estructura organizativa del proceso de enseñanza aprendizaje a los principios establecidos por la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior.
 - Reconceptualización del crédito como unidad de valoración del trabajo de estudiantes y profesores.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente
 - Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación.
 - Capacidad de trabajo en equipo con otros profesores para planificar, coordinar y mejorar de forma continua su propia enseñanza (p.55-56).

Tras este exhaustivo listado, podemos ofrecer el decálogo de competencias globales que nos señala Zabalza (2003):

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
4. Manejo de nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Entre los estudios recientes, queremos destacar el que planteó el grupo GIFD (Grup Interuniversitari de Formació Docent) formado por personas de las unidades responsables de la formación del profesorado universitario en las ocho universidades públicas catalanas. Su objetivo fue identificar las competencias docentes que debía

tener todo docente universitario. El proceso de investigación comenzó a través de grupos de discusión formados por expertos que dieron lugar a una primera determinación de macrocompetencias. El siguiente paso consistió en elaborar una encuesta para ser cumplimentada por el profesorado de las ocho universidades, en el que se solicitaba que ordenasen las competencias por su importancia y añadiesen otras si lo consideraban oportuno. Finalmente, fueron identificadas las siguientes competencias (Torra et al., 2012, p. 30):

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

Los encuestados consideraron la competencia comunicativa como la más importante, seguida por la interpersonal, la metodológica, la de planificación y gestión, la de innovación y, por último, la de trabajo en equipo.

Este modelo competencial sirvió de base para otro proyecto, financiado por REDU (Red Estatal de Docencia Universitaria) y coordinado por la profesora Teresa Pagès, centrado en establecer un marco de referencia para rediseñar, implementar y evaluar planes y acciones de formación a partir de la definición del perfil competencial docente del profesorado universitario.

El perfil profesional del grupo GIFD quedó validado en este estudio en el que se ha cumplimentado una encuesta a profesorado, estudiantado, gestores y expertos universitarios de quince universidades españolas, una de ellas privada y entre las que se encontraba la Universidad de Zaragoza (Pagés Costas, 2014).

Monereo y Domínguez (2014) se propusieron validar este modelo competencial mediante entrevistas en profundidad a veinte profesores competentes (obtenían puntuaciones máximas en los indicadores que su universidad fijó para reconocer la excelencia docente) de una de las universidades que participaron en el proyecto liderado por la profesora Torra. Coincidió con estos profesores competentes en conceder la máxima importancia la competencia comunicativa y metodológica, y en ubicar en la última posición, la competencia de trabajo en equipo. Sin embargo, encontraron algunas discrepancias. Por ejemplo, asociaban la competencia del trabajo en equipo sobre todo a la función de gestión y a la de investigación, en menor medida a la docencia. Estos profesores competentes percibían la docencia como una tarea solitaria.

También se inclinan más por ayudar al estudiante que por considerarle copartícipe de su propio aprendizaje, es decir, el estudiante actúa pero no es el protagonista. En cuanto a las competencias comunicativas, los profesores competentes entrevistados se inclinaban por la comunicación unidireccional, es decir, porque el mensaje que emite el docente sea comprendido por el estudiante. La comunicación bidireccional se restringía a las dudas. Por último, el ajuste al contexto solía centrarse casi exclusivamente en el tamaño del grupo-clase y en la titulación de grado o máster.

Monereo (2014) concluye que al utilizar distintas metodologías para preguntar al profesorado por las competencias que debería poseer un docente excelente, se encuentran resultados que convergen hacia el modelo teórico propuesto. Sin embargo, al indagar por el significado que el profesorado atribuye a las competencias, se encuentran discrepancias con los fijados en el modelo de partida.

Propone un enfoque de las competencias que se aleje de la idea de suma de potencialidades y se acerque más a conocimientos y estrategias orientadas a anticipar o resolver problemas bien delimitados.

3. LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Este capítulo se centra en la formación pedagógica del profesorado universitario, por lo que se advierte de que, aunque en ocasiones y de cara a facilitar su lectura, se utilice la expresión "formación del profesorado", nos estaremos refiriendo a la formación pedagógica del profesorado. Presentamos una síntesis de los fundamentos, modelos, enfoques y tendencias de esta formación en el contexto de la universidad española.

3.1. EL DESARROLLO PROFESIONAL COMO REFERENTE

Los conceptos de desarrollo profesional y formación del profesorado han dado lugar a debate en cuanto a su delimitación, pues en algunos ambientes se han empleado como sinónimos. Esta consideración, de hecho, reduce el concepto de desarrollo profesional pues estaríamos asegurando que la formación es la única vía de desarrollo profesional, lo cual no es cierto (Imbernón Muñoz, 2002).

En nuestro ámbito, sin embargo, se ha aceptado la idea, aunque con matices, de emplear el término desarrollo profesional de una forma más global, entendiendo que abarca a la formación, como un elemento más. Aunque no un elemento cualquiera, puesto que la formación pedagógica del profesorado universitario tiene como objetivo la "profesionalización del docente y sus tareas como enseñante – educador" (Cruz Tomé, 2003, p. 37).

Marcelo y Vaillant (2009) realizan un análisis del concepto de desarrollo profesional del profesorado a partir de algunas definiciones de diversos autores. La primera que aportan es la siguiente: "la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos" (Rudduck, 1991, p. 129), citado en Marcelo y Vaillant (2009, p. 75). Este autor enfatiza en el interés por la indagación y por resolver los posibles problemas, y aporta además el apoyo de los colegas. Fullan (1990, p.3) asegura "el desarrollo profesional se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o

actuación en roles actuales o futuros”, citado en (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 76). Igualmente citan a Kelchtermans (2004) que asegura que el desarrollo profesional del profesorado es multidimensional y complejo, al tratarse de un proceso de aprendizaje continuo, enraizado en las vidas de los profesores, que es evolutivo y no lineal, y que se percibe por los cambios en la práctica docente pero también en el pensamiento del profesorado. Señala dos posibles vías para la investigación acerca del desarrollo profesional del profesorado, la primera, descriptiva, que estudiaría el proceso del desarrollo en su forma y contenido y la segunda, que intenta averiguar cómo se puede organizar ese desarrollo de la forma más eficaz posible. Estos autores destacan los elementos sobre los que se construyen las definiciones de desarrollo profesional: es un proceso individual o colectivo y que opera a través de experiencias contextualizadas formales o informales. Concluyen que el desarrollo profesional docente “tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los profesores; y opera sobre las personas, no sobre los programas” (Marcelo y Vaillant, 2009, pp. 76-77). Pérez Cabrera (2016), citando a Bubb y Earley (2009), afirma que el desarrollo profesional se entiende como un proceso de aprendizaje que se produce en un contexto concreto, y que requiere estrategias organizativas de diseño, desarrollo y evaluación, orientadas al cambio.

Atendiendo a los factores que posibilitan el desarrollo de la profesión, ya se han mencionado la formación o el contacto con compañeros expertos, pero no se pueden olvidar otros que tienen que ver con el contexto laboral, organizativo y de gestión. Nos referimos, por ejemplo, al clima laboral, al acceso y promoción en la profesión, a las estructuras jerárquicas, etc. (Imbernón Muñoz, 2002; Medina Moya, 2006).

Desde esta perspectiva más global, el desarrollo profesional no es sólo el pedagógico, sino que se refiere a la situación laboral en su conjunto, de la que la formación es un elemento más, igualmente afectada por el contexto institucional.

Para sintetizar, señalamos que el concepto de desarrollo profesional incluye la formación inicial y permanente, hace referencia a un proceso dinámico, y ofrece una visión evolutiva de la profesión docente (Imbernón Muñoz, 1994). En palabras del profesor Villa es un “proceso de crecimiento, formación y mejora en el ejercicio profesional” (2001, p. 173).

Lo expuesto anteriormente, puede aplicarse al profesorado en general, si nos centramos en el profesorado universitario es necesario acudir al informe sobre “La Formación del Profesor Universitario”, encargado por el MEC, para ofrecer el concepto aplicado al docente universitario:

Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades” (MEC, 1992, p. 35).

En esta definición podemos destacar en primer lugar, la alusión a las tres funciones: docente, investigadora y de gestión sujetas a la mejora. En segundo lugar, que el cambio o desarrollo se centra en las prácticas, en el pensamiento o creencias profesionales, y en el conocimiento teórico. Y, en tercer lugar, se tienen en cuenta las necesidades individuales y las institucionales.

En este trabajo nos centramos, como ya se ha mencionado, en la función docente y, por tanto, nos conviene indagar sobre las etapas que el profesorado universitario atraviesa a lo largo de su desarrollo profesional para adaptar la formación, en la medida de lo posible, al momento evolutivo en el que se encuentra el profesorado al que va dirigida. Esta adaptación a la situación profesional de los docentes, se percibe como un valor a la hora de evaluar un programa de formación.

Aportamos la definición de la profesora Feixas de desarrollo profesional como “el proceso gradual mediante el cual la profesión se desarrolla a través de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos fruto de la reconstrucción de la experiencia” (Feixas i Condom, 2004, p. 33), para aludir a algunos factores que influyen en ese desarrollo en el caso de los docentes. Para esta autora, al obtenerse estos aprendizajes a partir de interacciones con el contexto, el tipo y variedad de las mismas, determinará el desarrollo profesional. En el caso de los docentes, la amplitud de estas experiencias da lugar a que el desarrollo profesional no se parezca demasiado a un desarrollo biológico en que las etapas se suceden de una manera secuencial y provocadas por los mismos hechos. Por el contrario, su evolución puede sufrir discontinuidades, no se realiza siempre a la misma velocidad, ni se produce por los mismos factores. Concluye que al ser un proceso individual, hay que tener en cuenta tanto el entorno personal como el organizativo.

Fernández Cruz (2006) apunta, sin embargo, que a pesar de la existencia de innumerables trayectorias individuales, es posible crear modelos comunes de desarrollo profesional que puedan integrar diversas trayectorias. Es decir que es posible encontrar nexos que expliquen las trayectorias del profesorado.

Por ejemplo, Huberman (1989) ofrece un modelo de desarrollo del profesorado en general, según los años de experiencia. Entre uno y tres años de experiencia que es una época de tanteo, de entrada en la carrera, entre cuatro y seis años es el período de consolidación del repertorio pedagógico. En la siguiente fase, entre siete y dieciocho años de experiencia, se produce un cuestionamiento de los repertorios. Entre diecinueve y treinta años de experiencia, se identifica un período de serenidad, de distanciamiento afectivo, que podríamos denominar de estancamiento. Por fin más allá de los treinta años, comienza el inicio de la retirada, serena o amarga, según los casos.

Sobrino García (2015) nos ofrece una síntesis sobre las características comunes sugeridas desde varias teorías del desarrollo natural del profesorado:

- En las primeras etapas del desarrollo, el profesorado novel se caracteriza por su inseguridad. Suele estar más cercano a la generación de sus estudiantes que a la de sus compañeros, pero ha de demostrar un nivel de conocimientos superior al de sus estudiantes. Es la etapa en la que, a partir de sus experiencias, toma la decisión de continuar su carrera docente o abandonarla.
- Hacerse con unos buenos materiales como apuntes, manuales, colecciones de problemas, de ejercicios, de casos, de prácticas, etc. proporciona una cierta seguridad, la de tener control sobre el programa. Comienzan entonces el proceso de mejora de su docencia, de acercamiento al conocimiento de otras metodologías, de otros sistemas de evaluación, etc.
- La carrera docente, superados los inicios, no es lineal, tiene altibajos. Los docentes pueden pasar por distintos centros, pueden realizar distintas funciones, y van adquiriendo los saberes de la profesión. Su discurso como profesor, también cambia.
- La fase de madurez se alcanza con el proceso de estabilización que aporta la seguridad y posibilita el desarrollo de su carrera profesional. Precisamente en este período es posible que el docente esté menos dispuesto a cambiar su práctica profesional.
- El último tramo es el de preparación de la jubilación, el de la valoración de lo conseguido y la preparación de la retirada, que puede ser serena o amarga, en función de cómo la interpreta cada persona.

Es necesario añadir dos consideraciones a esta síntesis. La primera se refiere a que se debe considerar este desarrollo del profesorado como un proceso continuo, puesto que los cambios no se producen en momentos puntuales concretos, ni las

transiciones entre fases son homogéneas. La segunda es que no todos los profesores alcanzan el mismo grado de desarrollo profesional, ni se alcanza el mismo grado al mismo tiempo.

En síntesis, parece que el profesorado novel se centra en su propia docencia, su rol es el de transmisor de conocimientos y va evolucionando hacia una enseñanza más centrada en el aprendizaje, en la que el profesor es el que lo facilita, el que guía y apoya al estudiante en ese proceso. En los primeros años, en los que se produce la socialización en la profesión, el papel de los compañeros con experiencia que desempeñan el rol de mentores es un factor a tener en cuenta para favorecer el proceso de socialización. En el periodo de madurez profesional, el profesorado, se siente más preparado, continúa adquiriendo y mejorando los saberes profesionales a través de la formación, de la práctica y su reflexión sobre la misma, de la innovación, del contacto con otros compañeros, etc. La última etapa, la de la experiencia, es en la que el rol del mentor de los compañeros noveles puede contribuir a la mejora tanto la socialización del novel, como de la preparación del experto para el abandono de la profesión.

Los programas de formación del profesorado universitario deben tener en cuenta estas diferentes fases por las que atraviesa el mismo. De hecho, por ejemplo, se distingue la formación inicial de la permanente, intentando dar respuesta a las necesidades que en cada momento tiene el profesorado, según el momento personal y profesional en el que se encuentre. Pero también se ofrecen actividades que tratan temas con distintos niveles de profundidad. El ejemplo del uso de los campus virtuales es muy claro: es imprescindible ir del nivel básico al avanzado para conseguir que la herramienta sirva de repositorio de material (nivel básico) a herramienta de trabajo colaborativo e instrumento de evaluación entre pares (nivel avanzado). Una vez conceptualizada la formación, en apartados posteriores, se ofrecerán las implicaciones en la formación de la consideración de estas etapas que marcan el desarrollo profesional docente del profesorado.

3.2. LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

A. Aproximación conceptual

Al emplear el término formación, se alude a un proceso de preparación que puede ser genérica o especializada, para que los sujetos sean capaces de llevar a cabo determinadas tareas (Zabalza Beraza, 2001). En la misma obra, Zabalza describe las dos perspectivas diferentes desde las que se puede entender la

formación y que se alejarían de los auténticos fines formativos. Una primera desde la que la formación consistiría en una modelación, es decir los sujetos son modelados mediante la formación, cuyo fin es que se parezcan lo máximo posible al modelo elegido, que podría ser, por ejemplo, el perfil profesional. La segunda perspectiva consideraría la formación como un proceso de conformación, por lo que su objetivo sería conseguir que el sujeto se conforme con la realización de las actividades para las que ha sido formado, renunciando a la autonomía o a la crítica.

Centrándonos en la formación del profesorado, el profesor Marcelo la define como:

El campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que estudia los procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente..., con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. (1995, p. 183)

En ella, destacamos algunos aspectos importantes: se identifica la formación del profesorado como un campo de estudio; el objeto de ese campo son los procesos de aprendizaje en los que el profesorado se implica para adquirir o mejorar lo que entendemos como competencias profesionales; además, estos procesos tienen como objetivo la calidad de la educación. Imbernón (2010) igualmente atribuye a la formación del profesorado la mejora de la enseñanza y del aprendizaje y por tanto, la considera necesariamente entroncada con el currículum y la define como "el proceso que mejora los conocimientos referentes a las estrategias, la actuación y las actitudes de quienes desempeñan su profesión (o la desempeñarán, en el caso de la formación inicial) en las instituciones educativas" (2010, p. 589).

Este proceso es lento, complejo y tan diverso como sus protagonistas, por lo que hay que tener en cuenta una serie de principios sobre la formación del profesorado que sintetizamos de Imbernón (2010):

- Al tratarse de un cambio cultural, la formación requiere tiempo.
- La formación necesita un clima de colaboración. La formación debe apostar por ofrecer espacios de participación, de colaboración, de reflexión.
- La formación requiere analizar críticamente la práctica profesional, reflexionar sobre la práctica.
- La formación debe enfatizar el aprendizaje del profesorado sobre su enseñanza.

Desde el enfoque del proceso de aprendizaje continuo, la formación entronca con el desarrollo profesional y, en ese sentido, Pérez Cabrera (2016) nos ofrece algunas premisas que la formación debe tener en cuenta. Por ejemplo, la necesaria consideración del profesorado como un profesional autónomo, capaz de rehacer sus conocimientos teóricos, técnicos y prácticos. Esta reconstrucción se realiza a partir de la reflexión sobre la práctica, de la colaboración entre iguales, del diálogo reflexivo, etc. En el marco de los procesos formativos hay que considerar actuaciones de mentorización, iniciación, acogimiento que faciliten el desarrollo profesional del docente y le integren en la cultura del centro, el departamento y de la institución.

Las definiciones aportadas se construyen desde el punto de vista del profesorado, como procesos de aprendizaje tanto individual como colectivo, cuyo objetivo es la mejora de la docencia. Es posible añadir un punto de vista institucional, adoptado por los gestores de la formación, que es el que guía la definición de formación que aparece en el documento que recoge el Programa de Mejora e Innovación de la Docencia en el marco de la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Zaragoza:

Entendemos por formación el conjunto de decisiones, actividades y recursos que la institución universitaria organiza sistemáticamente para mejorar las competencias profesionales de su personal. Las decisiones, las actividades y los recursos de formación tienen que estar integrados formando un plan o conjunto armónico y con sentido de la globalidad; tienen que realizarse o aplicarse según un protocolo de actuación teóricamente bien fundado y adaptado a las peculiaridades de cada centro, es decir, planificadas por la institución universitaria teniendo en cuenta las necesidades sentidas, demandadas o exigidas por la docencia de las disciplinas a impartir en el centro determinado. En síntesis, las actividades de formación deben ser un escenario y oportunidad para intercambiar conocimientos y experiencias entre profesores y expertos en pedagogía universitaria con el fin de facilitar el desarrollo personal y profesional de los participantes. (Universidad de Zaragoza, 2004, p. 32)

Siguiendo con el enfoque institucional, Imbernón (1994) propone tres estadios que constituyen tres itinerarios formativos para un profesorado que asume su propio desarrollo profesional. Al primero le denomina estadio de la información cercano a la idea de actualización, es decir, a adquirir nuevos conocimientos que ofrece el formador, del que se depende. Un segundo estadio de la formación, en el que el profesorado se implica en su formación por medio del análisis de las temáticas que surgen en el proceso y de su aplicación en la práctica. Por último, el estadio de la investigación, de la innovación o de la autoformación o estadio autónomo, indagativo

o de equipo docente. En este estadio el profesorado recibe apoyo bajo su demanda, mientras pone en marcha proyectos de mejora. Para este autor, conseguir este estadio debería ser el principal objetivo de la formación.

Entendida así la formación, Fernández March (2008b), atendiendo a los criterios institucionales y pedagógicos, detalla los criterios a utilizar a la hora de diseñar un programa de formación:

- Criterios institucionales (relativos a las condiciones contextuales, organizativas o culturales de la Universidad):
 - La formación del profesorado debe estar integrada en los planes de cada institución.
 - Se debe fomentar la cultura de la colaboración estableciendo por ejemplo los equipos docentes, proyectos de innovación interdisciplinarios, mentorización de profesores noveles por profesores expertos.
 - Es necesario contar con políticas que incentiven la calidad de la docencia, reconociendo la excelencia en la docencia a nivel personal y departamental.
- Criterios pedagógicos:
 - Selección de contenidos apropiada para conseguir las competencias que el profesorado universitario debería alcanzar.
 - Los principios básicos en los que deberían basarse las estrategias de formación del profesorado universitario, ya sea ésta inicial o permanente:
 - Existencia de un isomorfismo entre las estrategias de formación utilizadas y las que en estos momentos se consideran más apropiadas para el aprendizaje universitario.
 - Necesidad de contextualizar la formación, es decir, tener en cuenta las situaciones diversas en las que el profesorado lleva a cabo su tarea: materia, titulación, cursos,...
 - Se debe ofrecer lo suficiente y en su debido momento: se deben atender las necesidades de formación de los profesores en el momento en que ellos estén dispuestos.
 - La formación debe partir de las concepciones que el profesorado tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para confrontarlas tanto con las de otros profesores, como con el conocimiento pedagógico (teorías).

- Puesta en marcha estrategias variadas e íntegras para que la formación contribuya al desarrollo profesional, que requiere flexibilidad para adaptarse a los cambios que el propio desarrollo profesional trae consigo.
- Garantizar la continuidad entre la formación inicial y la formación permanente. La formación inicial marca el inicio de la carrera docente y ofrece un marco de referencia para poder diseñar su futuro desarrollo profesional.
- Combinar lo experiencial, singular y biográfico con lo social y colectivo. En la formación conviene tener en cuenta experiencias personales, de las que surgen intereses, necesidades o problemas sin olvidar el fomento del trabajo en equipo.
- Fundamentar las diferentes estrategias en la investigación sobre su pertinencia y eficacia. Los planes de formación requieren de procesos de evaluación que aporten datos no sólo de la satisfacción de los docentes implicados, sino también de sus resultados a corto, medio y largo plazo en cuanto a su repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los de innovación, en la eficacia docente,...

Por su parte Marcelo (2006) aporta un decálogo de principios generales en los que debería basarse la formación del profesorado universitario:

1. Institucionalidad: Al igual que Fernández March (2008b) declara necesaria la inclusión de la formación en los planes estratégicos de las universidades.
2. Diversidad: Se refiere con la contextualización y la puesta en marcha de estrategias variadas.
3. Continuidad: La formación es un proceso continuo a lo largo de la vida profesional, lo que obliga a diseñar itinerarios formativos coherentes.
4. Transparencia: la política y los procesos de formación deben ser conocidos por la comunidad universitaria, de forma que cualquiera pueda acceder a la información u participar tanto en el diseño como en el desarrollo.
5. Integración de conocimientos: se debe fomentar la integración en diferentes ámbitos, por un lado el de los contenidos por otro el que combina aspectos teóricos y prácticos. Además se debería integrar la formación individual con la grupal.

6. Racionalidad: para llevar a cabo un programa de formación hay que empezar diagnosticando las necesidades formativas, después pasar al diseño, difusión y puesta en marcha, para finalizar con la evaluación del mismo.
7. Flexibilidad: se cuenta con estrategias y modalidades de formación variadas: individuales y grupales, presenciales y no presenciales, etc.
8. Compromiso profesional y social: la formación refleja el compromiso profesional y social que tanto el profesorado como la propia universidad han adquirido para ofrecer a sus estudiantes una formación de calidad.
9. Participación y gestión del conocimiento: Habría que contar con sistemas de gestión del conocimiento que hagan accesible a todo el profesorado el conocimiento generado entre todos. Así se fomentan el intercambio, la participación y la cultura de la colaboración.
10. Excelencia: Todos los procesos implicados en la formación del profesorado deben buscar la excelencia. Por tanto, hay que poner en marcha procedimientos para evaluar su propia calidad y los resultados obtenidos tanto en el profesorado como en el alumnado y en la institución en su conjunto.

Sola Fernández (2004), alude a los principios que debe seguir la formación del profesorado universitario en el contexto del proceso de convergencia al EEES, que denomina clásicos, por haber estado presentes de manera declarativa, pero no práctica. En primer lugar se refiere al establecimiento de una relación estrecha entre la teoría y la práctica, atendiendo al aprendizaje a través de la práctica. Igualmente debe existir coherencia entre cómo se enseña y cómo se dice que se debe enseñar.

El conocimiento del profesorado se produce mediante la interiorización de vivencias y experiencias, mediante la reflexión en la práctica y sobre ella. Por tanto, para diseñar la formación hay que partir de problemas y escenarios reales, para conseguir comprenderlos, interpretarlos y plantear soluciones alternativas. Este autor considera que la formación debe constituir una ocasión para cuestionar las creencias y las prácticas educativas y desarrollar así capacidad crítica. Por último, hace alusión al principio de isomorfismo, que hace referencia al hecho de que cuando se imparten actividades de formación para docentes, se muestran tanto los contenidos como los métodos empleados para facilitar el aprendizaje esos contenidos. Nos advierte, por tanto, de la necesidad de coherencia entre el tipo de formación que se proporciona al profesorado y lo que se les recomienda que ellos realicen en sus asignaturas.

De acuerdo con Cruz Tomé (2003), la formación pedagógica debe ayudar al docente a decidir qué deben aprender sus estudiantes y por qué, cómo se deben

gestionar las condiciones de aprendizaje y cómo se debe gestionar lo aprendido. Dicho de otra forma, la formación pedagógica debe guiar la elección de los objetivos (o de los resultados de aprendizaje que derivan de las competencias) que se pretende conseguir de los estudiantes, los contenidos, las metodologías y los recursos a emplear para conseguirlos y, por último, el sistema de evaluación que permita orientar el aprendizaje hacia la consecución de los objetivos y estimar el grado en que cada estudiante los ha conseguido.

Para finalizar este apartado queremos enfatizar el papel de la formación pedagógica del profesorado universitario en la enseñanza universitaria con una cita que expresa esta idea muy claramente: "la formación didáctica del profesorado es para la enseñanza universitaria como las vitaminas y demás oligoelementos para la salud: aún en pequeñas cantidades, son fundamentales, y su carencia a medio y largo plazo puede ser significativa" (Herrán Gascón, 2010, p. 31).

B. El sentido de la formación

La universidad se encuentra inmersa en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje, de la comunicación, que a su vez se define por la globalización, la complejidad y la incertidumbre. En una cultura de la calidad y de la excelencia de los servicios que presta, de las organizaciones que aprenden, de la gestión del conocimiento de forma colaborativa a partir de comunidades de práctica. La formación se concibe en este entorno como una estrategia necesaria para la resolución de problemas que se originan en la práctica profesional, para detectar malas prácticas y erradicarlas, para mejorar, para adaptarse a los cambios.

La formación debe conjugar las necesidades de la institución con las necesidades individuales de los docentes. La institución, en este caso la universidad pública, necesita: mejorar su calidad, responder a la misión y las funciones que tiene encomendadas y atender a las demandas de la sociedad y de su personal. Por su parte, el profesorado necesita ser competente para desempeñar sus funciones y para lograr su desarrollo profesional (Universidad de Zaragoza, 2004).

En las secciones anteriores ya se ha fijado la finalidad última de la formación pedagógica del profesorado universitario que es la calidad de su enseñanza, a través del desarrollo profesional docente, que a su vez implica la adquisición y mejora de las competencias docentes. Esta finalidad de la formación se despliega en dos dimensiones: la individual, que afecta a cada docente, y la institucional, que afecta al equipo docente, a la titulación, al departamento, al centro y finalmente a la universidad en su conjunto.

Podemos listar las finalidades y los objetivos que se persiguen en la formación del profesorado aportadas por Medina Rivilla (1998, p. 713):

- Propiciar la creación de esquemas de pensamiento y acción innovadores.
- Diseñar y definir conjuntamente con los responsables del programa los objetivos de formación más coherentes con el autodesarrollo profesional y el codesarrollo institucional.
- Capacitar en la detección de expectativas, intereses y problemas de los estudiantes, adaptando a ellos el currículum enseñado.
- Aclarar y tomar opciones ante las diversas concepciones y tendencias académicas y didácticas.
- Valorar críticamente las actuaciones metodológicas y las decisiones de liderazgo del curso, aula y diversos espacios docentes.
- Integrar en su línea de investigación la reflexión transformadora de la enseñanza.
- Alcanzar una cultura indagadora-innovadora que la impulse a aprender en un proceso de profesionalización personal y en equipo.
- Valorar la pertinencia de los objetivos para la capacitación de un docente universitario creativo y riguroso.
- Interiorizar y valorar críticamente el saber didáctico y su aplicación para desarrollarse profesionalmente.
- Integrar el saber y su proyección disciplinar en las finalidades y propósitos generales de la formación del universitario, como persona, ciudadano y profesional.
- Realizar una enseñanza de la disciplina desde un enfoque interdisciplinar e integrador.
- Asumir el sentido didáctico y formativo de su disciplina y campo de conocimiento (o área) en el marco general de la carrera y de la proyección institucional de la Universidad.

La consideración de la formación como elemento relevante del desarrollo profesional del profesorado y la consecución de estos objetivos, tiene implicaciones a tener en cuenta a la hora de diseñar e implementar planes de formación. Siguiendo a De Juanas y Diestro (2010), ofrecemos algunas de ellas de una manera sintética:

- La formación debe abarcar toda la carrera docente, es decir, debe sistematizarse e incluir la formación inicial y la permanente.
- La formación debe contextualizarse puesto que la interpretación y comprensión de las diversas situaciones en las que se desarrolla la docencia no es posible sin una contextualización.

- Debe apoyarse en los principios del EEES. Ello supone por ejemplo, tener en cuenta la formación en competencias del profesorado, el establecimiento de equipos docentes interdisciplinarios o redes interdisciplinarias de formadores, el establecimiento de un sistema interno de garantía de calidad de la formación, etc.
- Debe establecerse un modelo de profesor, del que se puede deducir un perfil competencial para establecer los objetivos de los programas de formación.
- La formación docente debe ser reconocida y valorada adecuadamente por la universidad como un elemento imprescindible para el desarrollo profesional.

Para sintetizar, si la universidad está inmersa en una cultura de la calidad, y quiere ofrecer a sus estudiantes una formación de calidad, entonces tiene la responsabilidad de promover el desarrollo profesional de su profesorado. Éste a su vez, debe ofrecer una docencia de calidad, lo que hoy significa facilitar y guiar el aprendizaje de sus estudiantes, y además involucrarse en procesos de mejora continua de la misma (Monereo y Pozo, 2003). En este contexto, la formación pedagógica es una necesidad y debe incidir, por una parte, en conocimientos del profesorado, pero también en actitudes, concepciones, habilidades y comportamientos. Por otra parte, también debe generar cambios relevantes en la institución (López Gómez, 2016).

Para que esta incidencia en la institución sea efectiva, es necesario adoptar enfoques formativos comunitarios, lo que significa que la institución debe apoyar y estimular la participación en la formación y la constitución y consolidación de equipos docentes dentro de los que se establezcan dinámicas de colaboración y reflexión (Escudero Escorza, 2003b).

En este sentido, el profesor López Gómez (2016), tras una revisión de la literatura sobre formación del profesorado universitario para reflexionar sobre el sentido y contenido de la misma, apunta la necesidad de adoptar modelos contextualizados, orientados a la práctica, que partan del trabajo del profesorado. Por su parte, la institución debe poner en marcha políticas que apoyen cambios en la docencia, como pueden ser, por ejemplo, las convocatorias de proyectos de innovación docente. Estos modelos, deben incluir estrategias para hacer un seguimiento de la formación que proporcione indicios del impacto en el profesorado, en los equipos docentes y en la institución (Feixas i Condom, Fernández March, Lagos, Quesada, y Sabaté, 2013; Ion y Cano, 2012; Triadó i Ivern, Estebanell Minguell, Márquez Cebrián, Corral, y Villena, 2014). Un último aspecto clave para

que la formación tenga sentido es el ajuste entre las líneas formativas que la institución propone, lo que los equipos docentes necesitan y lo que cada profesor requiere. Zabalza, Cid y Trillo (2014) aseguran que este ajuste incidirá positivamente en la motivación del profesorado para desarrollarse como docente.

C. Obstáculos para la formación del profesorado universitario

El profesorado universitario encuentra diferentes obstáculos para formarse como profesional de la docencia. Algunos provienen del propio profesorado, de sus creencias, concepciones y cultura profesional compartida y otros, de la universidad como institución de educación superior que tiene su misión, visión, objetivos y prioridades.

Entre las creencias del profesorado más peligrosas está la de la consideración de la enseñanza como un arte porque entonces el docente nace, no se hace (Zabalza Beraza, 2009). Si esto es así, no existen evidencias, ni teorías para explicar, comprender o interpretar la enseñanza, la formación no tiene sentido. Y no es la única, hay otras dos creencias muy extendidas: la de que a enseñar se aprende enseñando y la de que conocer una disciplina lleva implícito saber enseñarla. Según estas creencias la experiencia es la fuente de los saberes profesionales, además de la imitación de modelos de otros profesores conocidos en la época estudiantil o en el ejercicio profesional, como compañeros. De nuevo, la formación que promueve la reflexión, la investigación sobre la práctica no es coherente con estas creencias (Berliner, 2000; Doménech Betoret, 1999; Rumbo Arcas, 1998).

Para eliminar o minimizar estos obstáculos, la formación debe recrear situaciones en las que poner a prueba estas creencias en relación a la docencia para cuestionarlas y promover así la reflexión sobre la misma (Sola Fernández, 2004).

El proceso de socialización también puede constituir un obstáculo para la formación porque la función docente, al contrario de la investigadora, se lleva a cabo individualmente, de manera autodidacta, con escasa colaboración y coordinación. (Sánchez Núñez, 2001).

En cuanto a los obstáculos que proceden de la institución, ya se ha comentado en otras secciones de esta memoria, el más relevante tiene que ver con las políticas de acceso y promoción. Para ilustrar las consecuencias de estas políticas, recurrimos a las palabras de Domenech:

Si en la promoción del profesorado sólo se tienen en cuenta sus méritos investigadores, penalizando a quienes dedican tiempo en la preparación de las clases, a tutorizar a sus estudiantes y a elaborar materiales de aprendizaje, se

produce el reforzamiento de la conducta de aquellos profesores que descuidan la función docente, dedicando todo su tiempo a la investigación. (1999, p. 23)

Este mismo autor señala otro obstáculo institucional: la falta de un único proyecto colectivo que dé coherencia a todas las políticas universitarias. Este proyecto debería delimitar claramente qué universidad se desea, cuáles serán sus funciones, al igual que fijar qué investigación se va a fomentar y qué docencia se va a estimular. Este proyecto aclararía también las líneas de trabajo de todos los niveles de toma de decisiones en la universidad: los centros, los departamentos, los equipos docentes, los grupos de investigación y las unidades y centros responsables de la formación.

Podríamos añadir otros obstáculos para la formación de su profesorado que provienen de la institución como: el aumento de la carga de trabajo del profesorado; la organización de horarios es muy compleja y no hay espacios para que se produzca el encuentro entre compañeros, el intercambio de experiencias; excesivo número de estudiantes, etc.

3.3. MOMENTOS EN LA FORMACIÓN

A. Formación del profesorado novel

Entendemos por formación inicial aquella que se dirige al profesorado universitario novel, es decir, aquel que tiene entre tres y cinco años de experiencia como docente, siguiendo la definición de novel de la profesora Feixas (2002a). Es importante destacar que para el profesorado no universitario esta formación es obligatoria para ejercer la profesión, mediante la superación de un grado en el caso de la enseñanza Infantil y Primaria y de un Máster para la enseñanza Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas. Sin embargo, en el contexto universitario español actual, no se exige contar con una formación pedagógica específica, basta con haber superado un grado o una licenciatura.

Aunque para algunos autores la formación inicial del profesorado universitario podría incluirse dentro del marco de la formación permanente, dedicamos en esta memoria un apartado a cada uno de los tipos de formación. Primero porque entendemos que el profesorado novel tiene unas características y unas necesidades formativas distintas al profesorado con más experiencia. En segundo lugar, porque la investigación realizada y de la que da cuenta la presente memoria, consiste en la evaluación de un programa de formación dirigido al profesorado novel de la Universidad de Zaragoza.

El profesorado novel tiene algunas características especiales al encontrarse en el inicio de la profesión: está construyendo su identidad profesional y se está socializando en la cultura de su departamento, de su centro y, en definitiva, de la Universidad como institución. Tanto en el ámbito profesional como en el personal, este colectivo se encuentra con diferentes asuntos que tiene que atender obligatoriamente. Ciñéndonos a lo profesional, algunos de los retos a los que deben enfrentarse son: la preparación de materias y asignaturas con toda probabilidad diferentes cada curso, la elaboración de la tesis doctoral, la incardinación en un grupo de investigación con el que comenzar a colaborar, la realización de estancias en otros centros dentro o fuera del país, etc. Indudablemente este contexto condiciona su desarrollo profesional, teniendo en cuenta que estos primeros años tienen mucho peso en la consolidación de su identidad profesional, que después resulta mucho más difícil de modificar (Knight, 2005; Zabalza Beraza, 2009).

Gimeno Sacristán (2012) describe otras características referidas al contexto laboral, profesional o personal del profesorado novel:

- Sus contratos como docentes son temporales, y sus perspectivas de estabilización son escasas tanto en el medio plazo como en el largo.
- Salvo excepciones, carecen de formación pedagógica.
- En cuanto a la formación disciplinar, no siempre tienen los conocimientos suficientes respecto a las materias que deberán impartir.
- No disponen de tiempo de adaptación o preparación. Es posible que medien apenas veinticuatro horas entre la firma del contrato y la primera clase. Y se asume la misma responsabilidad que el profesorado experto.
- Por tanto, se encuentran de forma inmediata ante un grupo de estudiantes que tienen sus propias expectativas sobre la materia y quien la imparte.

Bozu (2010) presentó los resultados de una investigación sobre el profesorado novel que siguió un programa de formación y en el que, entre otros objetivos, se propuso identificar las necesidades e inquietudes sobre la práctica profesional. Las necesidades e inquietudes que encontró en este profesorado respecto a su proceso de formación y desarrollo profesional se pueden asociar en paralelo con lo reseñado anteriormente. El profesorado novel necesita, por ejemplo, estabilidad profesional, formación pedagógica, participar e integrarse en proyectos de innovación, trabajo colaborativo en cuanto a la práctica docente o promover la mentoría. Por su parte, las profesoras Gros y Romañá (2004) encontraron que lo que más preocupa al profesorado novel es dominar los contenidos que debe impartir, las metodologías

para conseguir que los estudiantes aprendan esos contenidos resulta menos prioritario.

Como en todas las profesiones, este primer tramo de andadura profesional está lleno de dificultades, que en este caso se ven acrecentadas por diversos motivos: no hay período de adaptación; se asumen responsabilidades plenas desde el principio; carecen de formación para el desempeño de sus tareas; no hay, en general, estrategias de acogida o sistemas de mentoría; en estos momentos no hay expectativas de estabilización; y, este hecho produce un ambiente de fuerte competitividad.

En esos inicios en la profesión, la formación puede ser un elemento crucial para influir en el proceso de socialización en la profesión en el sentido de fomentar enfoques, actitudes y valores de su práctica profesional coherentes con un desarrollo profesional que busque la calidad tanto en la docencia como en la investigación.

La Universidad ha proporcionado una sólida formación investigadora a partir de sus Programas de Doctorado, sin embargo no existe paralelismo con la formación pedagógica, hasta ahora voluntaria y ofertada en muchas universidades, en función de la sensibilidad hacia estos temas de los equipos rectorales. En este sentido, algunos autores defienden que en los estudios de doctorado se debería ofrecer una formación integrada, otros apuestan por una formación modular en la que el profesorado pueda elegir entre distintos itinerarios. Desde otras perspectivas, se apostaría por ofrecer un Máster profesionalizante y, por que los centros y departamentos desempeñasen un papel relevante por medio de las mentorías (Imbernón Muñoz, 2012).

Es posible que la idea de la formación integral se esté explorando por los responsables ministeriales a tenor de la Resolución de 19 de noviembre de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, en la que se convocaron ayudas para la formación de profesorado universitario, lo que conocemos por becas FPU (Formación del Profesorado Universitario). En esta resolución se afirma que aquellos que disfruten de este tipo de ayudas, además de la formación investigadora que debe culminar con la presentación de la tesis, deben recibir formación docente para cumplir con el objeto de la ayuda, que, recuerdan, es la formación del profesorado universitario.

En el capítulo VI, artículo 40 se dice: *"el beneficiario de la ayuda deberá adquirir, en la Universidad en la que se encuentre matriculado, la formación docente que facilite su inserción como personal docente e investigador en el sistema universitario español."* Indican igualmente que el objetivo de esta formación debe

ser la adquisición de competencias docentes en el ámbito universitario y que se orientará a la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos subyacentes a estas competencias, y se dirigirá, en conjunto, a completar las habilidades necesarias para el ejercicio de la docencia en el ámbito científico de la tesis que desarrolle el beneficiario de la ayuda. Esta formación debe realizarse cada año, a partir del segundo año de disfrute de la beca, y será objeto de evaluación por parte del tutor. También deben realizar a partir del segundo año prácticas docentes tuteladas. Cada curso deben realizar entre 30 y 60 horas, y el número de horas totales puede ser como máximo de 120 horas. Además estas prácticas docentes tuteladas no se podrán realizar ni el primer año de beca, ni sin haber recibido la formación necesaria.

No se especifican en la resolución qué competencias docentes, ni el número de horas de formación, sino que se deja a la elección de cada universidad el diseño e implementación de la formación, así como su certificación. La evaluación final del aprovechamiento de esa formación recae en el tutor que se asigna a los profesores en formación en el momento de concesión de la ayuda. De cualquier manera, parece que algo está cambiando en la consideración del perfil profesional del profesorado universitario cuando se tienen en cuenta las dos funciones, docente e investigadora, aunque sigan sin tener la misma consideración.

Disfrutar de una beca FPU ha sido una de las formas de acceso a la profesión en el contexto español, pero no la única y, en estos momentos, ni siquiera es la más habitual, por lo que el profesorado novel comienza mayoritariamente su trayectoria profesional habiendo superado un grado o una licenciatura y, en general, sin una formación pedagógica. Este hecho ha sido criticado por muchos autores en nuestro contexto (Bozu, 2008; Imbernón Muñoz, 1994; Villa Sánchez, 2008). El proceso de convergencia al EEES, al poner el foco en el aprendizaje de los estudiantes, en la adquisición de competencias y al obligar a diseñar de nuevo los títulos, ha promovido que en las universidades se considere importante la formación del profesorado tanto el novel como el experto. Esta importancia reside en su contribución a la calidad de la docencia y, por tanto, del aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a la formación inicial, al no haber una normativa general, cada universidad ha establecido en el momento de diseñarla y ofrecerla, sus enfoques, modelos, contenidos, metodologías, evaluación, etc. (Cruz Tomé, 2003; Zabalza Beraza, 2011).

Al enfrentarse a la tarea de enseñar sin haber recibido previamente formación específica para desempeñarla, el profesorado novel utiliza en un primer momento los modelos de docencia que ha vivido en su larga trayectoria como estudiante. Más adelante, es posible que incorpore a estos modelos los de sus compañeros de departamento, titulación, etc. Estas estrategias no se acompañan necesariamente y

de forma natural, de reflexión, contraste o intercambio de ideas con colegas (Gimeno Sacristán, 2012; Imbernón Muñoz, 2012).

El ejercicio de la profesión requiere la adquisición de competencias profesionales, que no se consiguen solamente observando o imitando a otros. Son necesarias nuevas teorías, concepciones, procedimientos y metodologías, que la formación organizada y sistemática puede ofrecer, integrando la práctica profesional como un elemento formativo esencial así como las propias metodologías de formación (Cruz Tomé, 2000).

En este sentido, el profesor Imbernón señala que las modalidades de formación deben permitir:

1. Atender la formación desde un punto de vista amplio, flexible y bien definido sobre la didáctica de la disciplina en el propio contexto de trabajo.
2. El desarrollo de capacidades y habilidades pedagógicas, así como el asumir una flexibilidad o heterodoxia metodológica.
3. El desarrollo de capacidades para establecer una relación positiva hacia los estudiantes y un ambiente de creación de espacios de aprendizaje.
4. El trabajo en equipo y de forma colaborativa en los departamentos para lo que se crearían grupos de discusión, reflexión didáctica, intercambio de experiencias, revisión crítica entre colegas y mejora docente.
5. La implicación, individual y colectiva, en procesos de reflexión e investigación sobre los procedimientos y efectos de la docencia llevada a cabo. (2012, p. 91)

Las estrategias formativas que pueden considerarse para diseñar los programas de formación son muy variadas (Amador et al., 2012; Benedito, Ferrer, y Ferreres, 1995; Mayor Ruiz y Marcelo, 1999). Algunos ejemplos de estas estrategias son:

- Cursos, talleres, jornadas específicos para profesorado novel.
- Supervisión, asesoría por parte de profesorado experto. Observación de compañeros más expertos.
- Seminarios de reflexión sobre la propia práctica, sobre la adquisición de competencias docentes.
- Reuniones de grupo de profesores noveles para el intercambio de experiencias y el análisis global de diversas situaciones educativas desde una metodología de aprendizaje cooperativo.
- Mentoría, orientación o apoyo por parte de profesores con más experiencia.

- Simulación de situaciones didácticas, de incidentes críticos y análisis individual y colaborativo.
- Puesta en marcha de ciclos de mejora en la práctica.

El profesor Imbernón (2012) propone las características que debería poseer la formación docente del profesorado novel:

1. Contextualizada y cercana al campo disciplinar del profesorado.
2. Orientada a la innovación y a la práctica docentes.
3. Promotora del análisis de situaciones problemáticas.
4. Relativamente larga en el tiempo, de forma que se favorezcan efectivos cambios en la cultura docente.
5. En la que se incorpore la figura del mentor asumida por un profesor experimentado que acompañe al profesorado novel durante su formación, tanto en sesiones presenciales como fuera del aula.
6. Vinculada a un proyecto de innovación.

Pérez Cabrera (2016), citando a Benedito (2007) nos alerta también de la necesaria atención que a la hora de diseñar programas de formación dirigidos al profesorado novel, hay que tener sobre las dificultades que provienen de la propia institución. Por ejemplo, el hecho de que este profesorado novel en muchas ocasiones se encuentra con una cultura departamental totalmente contraria a las propuestas que se le presentan en la formación. Señala también la preocupación por facilitar la continuidad en la formación, para que los logros conseguidos no se pierdan.

B. Formación permanente del profesorado universitario

El profesor Zabalza en el editorial de la revista REDU de octubre-diciembre de 2013 aseguraba que nadie pone en duda la relación entre la calidad del profesorado y la calidad de la institución universitaria. Otra cosa es la relación entre calidad y procesos de formación, que suscitaba algunas dudas, si bien este autor las atribuía a algunas voces aisladas. Como es lógico, nosotros no tenemos dudas respecto a esa relación, ni los autores que la han estudiado, como es el caso del propio Zabalza (2001), para los que la formación permanente del profesorado universitario es un elemento íntimamente unido a la realización personal y al desarrollo profesional del mismo. De hecho Fenández March asegura: "La finalidad de la formación pedagógica del profesorado universitario es la profesionalización del docente y sus tareas como enseñante-educador" (2008b, p. 278).

Para explicar qué se entiende por formación permanente del profesorado recurrimos a Delors (1996) que lo expresa de una manera muy sintética y clara:

“aprender continuamente lo que hay que enseñar y cómo enseñarlo” (p. 171). Precisamente en este Informe coordinado por Delors, se proponen los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Justamente el primero supone aprender a aprender, lo que dio lugar al término “aprendizaje a lo largo de la vida” (lifelong learning). Como consecuencia, también el profesorado necesita aprender a lo largo de la vida, Montero lo expresa a modo de pregunta: “¿Acaso puede un profesor, una profesora, desarrollar en sus alumnos una capacidad para aprender durante la vida si la misma está palmariamente ausente de su actividad profesional y de su trayectoria formativa?” (Montero, 2006, p. 157).

La formación permanente del profesorado en general es necesaria por el progreso de las ciencias, los cambios en la sociedad y la cultura, los cambios en los contenidos de la enseñanza, puesto que aparecen nuevos contenidos mientras que otros se quedan obsoletos, etc. Para el profesorado universitario concretamente, formar parte del EEES ha supuesto nuevos retos para los que necesita participar en procesos formativos, el principal de ellos ha sido colocar al estudiante en el foco del proceso de enseñanza/aprendizaje. Algunos de ellos, consecuencia de éste, son, por ejemplo:

- La enseñanza de competencias, y por tanto su evaluación.
- La utilización de las TIC como herramienta en la enseñanza de competencias y en los procesos de innovación docente.
- Los cambios en los estudiantes, que poseen diversos perfiles en cuanto a: sus itinerarios formativos previos, sus estrategias de procesamiento de la información, sus necesidades educativas, intereses, etc.
- Abandonar el individualismo para trabajar en equipo y cooperativamente.

Por tanto, es importante que la formación permanente consiga la actualización del profesorado tanto científica como pedagógica, pero también el desarrollo de una visión crítica del proceso de enseñanza/aprendizaje y del escenario en el que tiene lugar. Esta formación crítica y adaptada al contexto permitiría la transformación de las prácticas educativas del profesorado en la universidad (Cruz Tomé, 2003; Fernández March, 2008b).

Al igual que ocurría en el caso de la formación inicial, la participación en la formación permanente es voluntaria y con el tiempo, las universidades han ido reconociéndola en los procesos de selección y estabilización del profesorado y en las evaluaciones de la calidad de la docencia a través, por ejemplo, del programa DOCENTIA.

En el contexto de la educación superior española, no ha habido directrices generales ni planes nacionales o autonómicos para el diseño e implementación de la formación del profesorado universitario, por lo que cada universidad ha puesto en marcha planes de formación para atender las necesidades y las demandas de su personal docente. Fernández March (2008b) apunta los marcos de referencia de los que se deberían dotar estos planes de formación para dotarlos de congruencia y sentido y además apoyen la política estratégica de la universidad en relación a la calidad de la docencia. Uno de los referentes es el escenario en el que se desarrolla la educación universitaria y el otro la profesionalización de la docencia como vía de mejora de la calidad de la enseñanza. Además de estos referentes, hay que tener en cuenta la cultura pedagógica de la institución en la que se va a desarrollar la formación. En este mismo artículo, la profesora Fernández March propone algunos criterios que deberían tenerse en cuenta a la hora de gestionar los planes formativos y que divide en criterios institucionales y pedagógicos. Los criterios institucionales tienen que ver con las condiciones contextuales, organizativas y culturales en las que se llevan a cabo los programas. Estos criterios son:

- Compromiso institucional respecto a la calidad de la docencia: la formación del profesorado debe estar integrada dentro de los planes que defina la universidad. Por ejemplo, en los planes estratégicos debería recogerse la apuesta por la formación como un eje clave en lo que a recursos humanos se refiere.
- Desarrollo de mecanismos que fomenten la cultura de la colaboración: esta cultura debería ser asumida por toda la comunidad universitaria y abarcaría no solo a las actividades de formación, sino también a la mentoría entre profesores, a la innovación, a la formación en el seno de las titulaciones o a los departamentos como espacios de formación.
- Políticas de incentivación y acreditación de la calidad de la docencia: para demostrar que la calidad de la docencia es un objetivo prioritario para la universidad, es imprescindible que ponga en marcha acciones que motiven al profesorado para alcanzar el objetivo. Una iniciativa que ya se ha llevado a cabo en la mayoría de las universidades españolas ha sido la puesta en marcha del Programa Docencia (ANECA, 2015) para evaluar la calidad de la docencia y distinguir la excelencia de la misma.

Siguiendo a Fernández March (2008b), los criterios pedagógicos para la gestión de planes formativos son:

- Competencias docentes: el objetivo de la formación debe ser la adquisición y la mejora de las competencias docentes. De esta manera,

la formación no es sólo transmisión de conocimientos puesto que el aprendizaje de las competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente. Además, de estos supuestos, la formación de competencias requiere del contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el profesor interviene, así como el aprendizaje colaborativo, el intercambio de ideas, experiencias, etc.

- Principios a respetar en las estrategias formativas: son principios básicos en los que deberían inspirarse las estrategias de formación. La profesora Fernández March los resume en ocho:
 1. El isomorfismo entre las estrategias de formación que se utilizan y las que se proclaman como más apropiadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje universitarios.
 2. La contextualización de la formación, que implica tener en cuenta las diversas situaciones en las que se produce el aprendizaje.
 3. La formación debe ofrecer justo lo suficiente y justo en su debido momento, es decir, cuando los profesores están dispuestos y tienen oportunidad de aplicar lo aprendido.
 4. La formación debe partir de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que el profesorado va construyendo sobre sus experiencias, enfrentar esas experiencias a las de los otros y a las teorías o conceptualizaciones. De esta manera, la formación contribuye a la formación del docente profesional frente al artesanal.
 5. Utilización de estrategias variadas e integradas para conseguir los objetivos de la formación. El profesorado universitario, de manera autónoma, decide en qué momentos y qué facetas de su perfil profesional va a mejorar mediante la formación. Por ello, los planes de formación deberían adaptarse a los cambios en la trayectoria profesional y a los perfiles del profesorado, lo que supone tener flexibilidad, continuidad en el tiempo y sentido integral.
 6. Los planes de formación deben garantizar la continuidad entre la formación inicial y la formación permanente. La formación inicial supone el principio del desarrollo profesional y el momento en que el profesorado novel se plantea dicho desarrollo no solo en términos de adquisición de conocimientos, sino también de actitudes hacia la profesión basadas en la indagación, la reflexión y la búsqueda de la mejora continua. La formación permanente,

en este sentido, es una parte de la identidad profesional, un medio para su construcción y desarrollo.

7. La formación debe combinar lo experiencial, singular y biográfico con lo social y colectivo para conseguir cambiar las prácticas docentes. Por ello hay que tener en cuenta las experiencias personales y, a la vez, estimular el trabajo colaborativo que facilite la socialización y la mejora profesional.
8. La formación debe fundamentar las diferentes estrategias en la investigación sobre su pertinencia y eficacia. Es decir, por una parte, las acciones formativas deben someterse a procesos evaluativos y, por otro, es necesario realizar procesos de investigación evaluativa sobre los resultados de la formación a corto, medio y largo plazo. Los resultados que podrían considerarse serían la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora docente, la satisfacción del profesorado, etc.

3.4. MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Comenzaremos este apartado presentando una síntesis de las aportaciones de Kugel (1993), Nyquist y Sprague (1998), Robertson (1999), Kalivoda, Sorrell y Simpson (1994) y Dall'Alba y Sandberg (2006) sobre los modelos de desarrollo profesional docente.

El trabajo de Kugel (1993) se considera un referente para el estudio de evolución de las fases del profesorado universitario en cuanto a su función docente. Este autor estableció cinco estadios en el desarrollo profesional docente del profesorado, descritos según lo que piensa éste sobre la enseñanza y de aquellos aspectos que centran su atención. Estos cinco estadios son:

- Primer estadio: Preocupación sobre sí mismo. El profesorado no se siente preparado y las clases les inspiran cierto temor, al igual que los estudiantes. Es necesario aprender una forma de transmitir los contenidos primero para luego centrarse en dominar la materia.
- Segundo estadio: Preocupación por el dominio de la materia. Una vez que se ha llegado al dominio de la materia, el objetivo fundamental es

organizar bien el tiempo para cubrir todos los contenidos de la materia. Se atiende menos a promover el aprendizaje del alumnado.

- Estadio 3: Preocupación por el estudiantado. En este estadio el foco de atención cambia de la necesidad de transmitir todos los conceptos a la preocupación de cómo se enseñar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El profesorado se interesa por los intereses y las necesidades de los estudiantes para adaptar una enseñanza en la que intervienen diversos recursos.
- Estadio 4: El estudiante como sujeto activo. El profesorado actúa más bien como asesor u orientador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, que se produce cuando tienen una participación más activa en el mismo. El objetivo que se propone es la adquisición de conocimientos y habilidades que permitan integrarlos.
- Estadio 5: El estudiante como sujeto independiente. El objetivo de la docencia es conseguir estudiantes autónomos, de forma que sean ellos mismos quienes construyan la materia. El profesorado pretende que adquieran la competencia aprender a aprender.

A su vez, aglutina estos estadios en dos fases o etapas. La primera, centrada en la enseñanza, incluiría los tres primeros estadios y la segunda, centrada en el aprendizaje, los dos últimos. Es importante indicar algunas puntualizaciones que Kugel advierte sobre su modelo: el profesorado no necesariamente pasa por los tres primeros estadios el orden en que se describen y por tanto, pueden considerarse como una única etapa centrada en la enseñanza.

El modelo de Nyquist y Sprague (1998) se centra en el desarrollo del profesorado novel e indican su evolución en tres estados:

- Primer estado. La preocupación del profesor recae sobre sí mismo y su supervivencia en el aula. En cuanto a su discurso, en el primer estado utiliza un discurso más informal y coloquial. Las relaciones con los estudiantes son más personales e intensas al haber menor diferencia de edad entre ellos. Con la autoridad se suele tener más relación de dependencia pues necesitan su apoyo y respaldo. La figura del mentor puede ser de gran ayuda
- Segundo estado. La preocupación del profesorado es adquirir las habilidades para ser un buen profesor. En este nivel, ya se domina el discurso académico. Y se sienten más autónomos respecto a la autoridad, sobre todo si las interacciones con el alumnado son positivas. Puede haber, por tanto, discrepancias con el mentor.

- Tercer estado. La preocupación es el estudiantado y su aprendizaje. Aunque su discurso siga siendo académico, intenta conectar más con el estudiantado, mostrando ejemplos o metáforas. Puede haber una mayor conexión con el mentor, aunque tengan más autonomía para tomar sus decisiones.

El modelo de desarrollo de Robertson (1999) distingue, en cuanto a la forma en que el profesorado universitario entiende su labor docente, tres perspectivas:

- Egocentrismo: perspectiva centrada en el profesor. La preocupación del profesorado se centra en él mismo, sus necesidades e intereses. Como docente su prioridad es el dominio de los contenidos y su enseñanza. Cuando domina los contenidos, comienza a preocuparse por la mejora de la docencia.
- Aliocentrismo: centrado en el estudiante. El objetivo de la docencia es el aprendizaje de los estudiantes y este aprendizaje centra su preocupación. Ya no es un transmisor de contenidos, sino un facilitador del aprendizaje.
- Sistemacentrismo: centrado en profesor y estudiante. El interés se centra en las interacciones entre docentes y estudiantes, entre los que se establece una relación más compleja y profunda, permitiendo que cada uno aporte sus experiencias desde su propio rol.

El modelo de Robertson, se distingue de los anteriores por la aportación de esta tercera perspectiva de sistemacentrismo, que englobaría a las dos anteriores.

La propuesta de Kalivoda et al. (1994) parte del concepto de vitalidad del profesorado que hace referencia a su compromiso con sus objetivos personales y los de la institución. Esta vitalidad cambia a lo largo de la trayectoria profesional y tiene rasgos particulares según el momento en que ésta se encuentre:

- Profesorado novel. Fijan los objetivos de su carrera docente y se sienten en general más estresados y frustrados que los docentes con más experiencia. Los procesos formativos más adecuados deberían ir acompañados de sistemas de mentoría que les ofrecieran seguridad. Igualmente son interesantes para ellos las actividades para promover la productividad tanto docente como investigadora.
- Profesorado en puntos intermedios de su trayectoria profesional. Aunque este profesorado puede tener diferentes necesidades personales y profesionales, suelen estar preocupados por el prestigio y el

reconocimiento. Las actividades de formación deberían diseñarse para impedir el estancamiento profesional.

- Profesorado veterano. En este caso es posible que se haya perdido en parte la vitalidad, por lo que hay que dar oportunidades para recuperarla. La participación en actividades de carácter interdisciplinar, en las que sea posible interactuar con colegas de otras áreas, suele renovar esa vitalidad.

Dall’Alba y Sandberg (2006) plantean un modelo de desarrollo profesional aplicable a otras profesiones. Parten de que los estadios o etapas de otros modelos no se alcanzan de manera lineal y además no se tiene en cuenta la comprensión de y en la práctica. En su modelo distinguen dos dimensiones:

- Horizontal: Implica el desarrollo de habilidades progresivo a través de la experiencia.
- Vertical: La experiencia del profesional hace que varíe su comprensión de y en la práctica. Es decir, que las concepciones sobre la práctica, dan lugar a unos conocimientos y una práctica profesional. En el caso del profesorado, si el modelo de profesor con el que se identifican es el de transmisor del conocimiento, entonces, la mejora de la docencia se centra en mejorar esa transmisión. Por ejemplo, en la mejora de la organización de los contenidos.

Al combinar estas dos dimensiones, encontramos trayectorias de desarrollo profesional muy diversas. Según este modelo, para promover el desarrollo profesional docente sería necesario desarrollar la comprensión de y en la práctica.

Al revisar los modelos expuestos, encontramos que el elemento común de la trayectoria del profesorado universitario es el paso por dos etapas: una centrada en la enseñanza y el propio docente y otra en el aprendizaje y el estudiante. Estas etapas nos orientan el tipo de formación que podría ser más adecuada en cada una de ellas. La Tabla 1 contiene una síntesis de estos modelos.

Tabla 1. Síntesis sobre los modelos de desarrollo profesional docente.

Autores	Dimensiones	Modelo de desarrollo profesional docente
Kugel (1993)	Pensamiento del profesorado sobre la enseñanza. Aspectos que centran su atención.	Etapa 1: Centrada en la enseñanza. <ul style="list-style-type: none"> • Estadio 1: Sobre sí mismo. • Estadio 2: Dominio de la materia. • Estadio 3: Preocupación por los

Autores	Dimensiones	Modelo de desarrollo profesional docente
		estudiantes. Etapa 2: Centrada en el aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • Estadio 4: El estudiante como sujeto activo. • Estadio 5: El estudiante autónomo.
Nyquist y Sprague (1998)	Preocupaciones. Discurso. Relaciones con los estudiantes. Relaciones con la autoridad.	Estadio 1: Centrado en si mismo. Estadio 2: Centrado en las habilidades docentes. Estadio 3: Centrado en el estudiantado.
Robertson (1999)	Forma en que el profesorado afronta su labor docente.	Nivel 1: Egocentrismo. Centrado en el profesor Nivel 2: Aliocentrismo. Centrado en el estudiantado. Nivel 3: Sistemacentrismo: centrado en docente y estudiante
Kalivoda, Sorrell y Simpson (1994)	Vitalidad con la que el profesorado recorre su trayectoria docente.	Estadio 1: Profesorado novel. Estadio 2: Profesorado en mitad de su trayectoria. Estadio 3: Profesorado veterano.
Dall'Alba y Sandberg (2006)	La comprensión de y en la práctica profesional.	Dimensión horizontal: desarrollo a través de la experiencia. Dimensión vertical: concepciones sobre la docencia y su práctica.

Modelos y enfoques de formación docente

Es posible hacer un recorrido prácticamente histórico por los enfoques sobre formación docente del profesorado. De Vicente (2002) distingue cinco enfoques:

- Enfoque académico: la enseñanza requiere el dominio de los contenidos y el profesor debe ser un buen transmisor de conocimientos, que el estudiante adquiere y asimila. La formación del profesorado debe ir encaminada a mejorar la transmisión del conocimiento.
- Enfoque tecnológico: la enseñanza es una actividad técnica, el profesor es un técnico que debe conocer la forma de solucionar los problemas que surgen en el desarrollo de su docencia. La formación va encaminada a la adquisición de habilidades o competencias técnicas.

- Enfoque humanista: la enseñanza es una actividad que se produce en contextos particulares, en la que hay un conocimiento técnico pero éste no es aplicable sin tener en cuenta el contexto. El profesor ayuda al desarrollo del estudiante. La formación del profesorado pretende el desarrollo de cualidades personales del profesor para promover relaciones positivas con los estudiantes.
- Enfoque práctico: la práctica educativa es el foco de atención por lo que el profesorado debe observar y reflexionar sobre su práctica educativa para poder mejorarla. La formación debe ir encaminada a unir conocimiento teórico y práctico que permita reflexionar sobre la práctica.
- Enfoque crítico: este enfoque trata de superar las deficiencias de los enfoques tecnológico y práctico. Entre ellas, destaca la no consideración de la influencia que las estructuras sociales ejercen en la comprensión e interpretación que el profesorado realiza de sus prácticas. El profesor debe reflexionar y actuar para transformar la sociedad de modo que sea más justa e igualitaria.

Cada uno de estos enfoques lleva aparejado un modelo de profesor: el experto, el técnico, el orientador, el reflexivo y el transformador. Los profesores tienen características de todos esos modelos y, de hecho, son expertos, técnicos orientadores y críticos y todas las mezclas posibles de esos roles, según la etapa de su trayectoria personal y el contexto en el que se desarrolla su labor. Consecuentemente, los programas de formación del profesorado universitario incluyen elementos de los distintos enfoques: el desarrollo de competencias profesionales, la práctica y su reflexión sobre la misma, la formación en centros, el apoyo a proyectos de innovación, etc.

Cada enfoque sobre la formación del profesorado asume su conceptualización la enseñanza, que a su vez, conforma un modelo de docente. Los modelos de formación docente que presentamos, parten de estos enfoques, se centran en el profesorado universitario y ofrecen pautas para orientar los programas de formación.

El tema de los modelos para la formación docente ha sido abordado por distintos autores. Comenzaremos por Zeichner (1983) que alude a cuatro paradigmas o modelos: el tradicional, el personalista, el comportamental y el modelo basado en la indagación. A ellos añadía el modelo teórico basado en el aprendizaje experiencial con apoyo de expertos. En el contexto español podemos citar a Villar Angulo (1993) que distingue el modelo de procesos de perfeccionamiento (Proceso-producto), modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza, el modelo de

indagación (investigación-acción) y el modelo organizativo. Por su parte, Cervi y Martín (2006) aportan tres enfoques sobre el perfil docente y la formación y el cambio educativo: el de proceso-producto unido a la racionalidad técnica, el del pensamiento del profesor y el del profesional reflexivo.

Sintetizaremos a continuación los cuatro modelos considerados por diversos autores, siguiendo el esquema de Sobrino García (2015): los basados en la reflexión, en la indagación (investigación-acción), en la evaluación para la mejora y los centrados en el cambio conceptual. Con seguridad en la práctica, los planes y las políticas de formación contendrán elementos de varios modelos, más allá de aquellos que son transversales.

Modelos formativos basados en la reflexión

Estos modelos consideran la reflexión como parte del proceso que conduce a transformaciones o cambios educativos. Es decir, la reflexión debe ir unida a la práctica, se reflexiona sobre un tema, sobre un problema, sobre su forma de plantearlo, sus estrategias para resolverlo (Kemmis, 1999). Partiendo de esta base sobre la reflexión, Schön (1992) identifica tres tipos, que podrían situarse en un continuo: racionalidad técnica, reflexión sobre la acción y reflexión en la acción.

La reflexión desde la racionalidad técnica, se centra en el propio individuo y en la tarea que debe realizar, lo que podemos asociar a las características del profesorado novel generalmente preocupados por sus inquietudes personales y experiencias más cercanas. Por tanto, la formación inicial debe considerar este estilo de reflexión que implica una interpretación de las teorías que responda a las necesidades personales.

La reflexión sobre la acción parte de un análisis descriptivo para desembocar en una valoración crítica. En este caso, el profesorado ya no está centrado en hacer la tarea del mejor modo posible, sino en mejorar su práctica profesional atendiendo a criterios éticos. Es el momento de analizar la profesión, sus objetivos y su práctica, desde una postura crítica.

En la reflexión en la acción, el profesorado se centra precisamente en la acción. Es decir, implementa cambios en el proceso de enseñanza/aprendizaje y, después, valora los resultados que estos cambios han producido. Este proceso puede compartirse con otros compañeros.

Tras esta somera descripción, consideramos que estos tres tipos de reflexión forman parte de un continuo, que debe recorrerse, es decir, que es importante tener en consideración los tres tipos de reflexión. Este es también el punto de vista de Smith y Hatton (1995), que en su artículo de revisión de distintas investigaciones

sobre el fomento de la reflexión, señalan tres formas posibles de actuar para promocionar la reflexión: el análisis de la propia actuación profesional, la exploración de formas alternativas de resolver problemas partiendo de su propia experiencia y el análisis de los efectos que las acciones propias tienen en los demás, considerando las fuerzas sociales, políticas y culturales. Day (2005), aludiendo también al trabajo de estos autores, propone relacionar distintos tipos de reflexión con diferentes contextos en la formación inicial. Así, un primer momento se reservaría para la reflexión sobre las acciones puestas en marcha, después se valorarían las razones teóricas y prácticas para finalmente atender a la ética de la actividad. Este autor nos advierte además de otras circunstancias que pueden influir en este proceso de reflexión: circunstancias personales del docente, del contexto docente, etc.

La investigación-acción en la formación docente

La investigación-acción es una metodología de investigación educativa cuya premisa fundamental es la obtención de conocimiento a través de la acción por parte de los protagonistas de la misma. Su imagen más extendida es la de la espiral, pues sus ciclos se construyen a partir de los anteriores y no tiene un punto final establecido de antemano, más allá del que decidan sus participantes. El ciclo comienza con un problema o situación problemática que es analizado por los implicados en el mismo. Teniendo en cuenta la revisión de la literatura, la reflexión y discusión por parte del equipo de investigación, el propio equipo diseña una acción como primera tentativa de solución al problema, la implementa y recoge los indicios que reflejan el resultado de esa implementación. Al analizarlos, se valora la acción, y, en función de los resultados de esa valoración, se pone en marcha una nueva acción. Comienza así un nuevo ciclo de la espiral.

La formación diseñada desde este modelo tiene en cuenta estos mismos pasos: identificar un problema o una situación de interés para los participantes; recoger información; analizarla de manera individual o en grupo; diseñar e implementar un plan de acción y evaluar tanto la propia acción como sus efectos. Esta forma de proceder tiene en cuenta los intereses de los participantes, se analiza y se introducen cambios en su práctica que son posteriormente analizados, y, por tanto, da lugar a aprendizaje y aplicación de lo tratado en la formación.

La formación en este caso, se adapta a los intereses del profesorado, tiene en cuenta su práctica profesional, y considera al docente como un profesional orientado a la indagación. Fernández Cruz (2006) nos recuerda, mencionando a autores como Dewey o Zeichner, que considerar al profesor como innovador, investigador u observador participante ha sido un medio para conseguir el desarrollo de los docentes en general. Para los universitarios, al ser la investigación una de las

funciones que configuran el perfil profesional, esta consideración se tiene desde el primer momento.

La evaluación para la mejora

El modelo de evaluación para la mejora es un modelo de búsqueda del perfeccionamiento. El objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza a partir de la evaluación de las prácticas docentes. Dentro de estos modelos se consideran diversas estrategias para conseguir esa evaluación formativa que es base del perfeccionamiento. Por ejemplo, la observación por pares para la mejora docente, los programas de mentorización para los profesores noveles o la mejora mediante el aprendizaje entre iguales (Blackwell, 1996; Blackwell y McLean, 2006; Boud, 1999).

Estas estrategias tienen en común el trabajo conjunto de al menos dos docentes, uno de ellos actuaría como mentor que orienta sobre los problemas, con el que discutir posibles vías de solución o compartir resultados. Pero también el mentor ofrece compañía y seguridad. En definitiva, es el que orienta para la mejora.

La formación del profesorado, según este modelo, fomentaría los procesos de autoevaluación de la docencia, los de evaluación por pares o los sistemas de mentoría

El cambio conceptual

Los modelos formativos basados en el cambio conceptual tienen como objetivo justamente producir un cambio en las concepciones que el profesorado tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje. Se persigue este objetivo porque existe una relación entre estas concepciones del profesorado y el aprendizaje de sus estudiantes. Pozo (2008) describe los requisitos para el cambio conceptual. En primer lugar, el docente debe estar insatisfecho con sus ideas previas porque no solucionan los problemas que le surgen, o no explican las situaciones ante las que se encuentra. Además, debe existir una alternativa que resulte más adecuada que esas ideas previas. Y, finalmente, el docente debe reestructurar sus conocimientos.

El cambio conceptual al que se alude no consiste en una sustitución completa de un marco conceptual por otro totalmente distinto. Más bien se trataría de una adaptación, de un ajuste o reestructuración. Aunque en el contexto universitario, sería necesario algún cambio más drástico, por ejemplo respecto a la necesidad de emplear tiempo y esfuerzos en mejorar la docencia.

Este modelo tiene implicaciones para la formación del profesorado. Si en la actualidad el foco de la docencia está puesto sobre el aprendizaje de los estudiantes, entonces es necesario el cambio conceptual, más allá de la reflexión. Por tanto, hay

que atender a la práctica docente y al pensamiento del profesorado. En la formación, es necesario explicitar el pensamiento del profesorado poniendo en marcha estrategias para la presentación de ideas y la discusión sobre las mismas.

Se han sintetizado en la Tabla 2 los objetivos y las estrategias para la formación para cada uno de los modelos de formación docente del profesorado universitario.

Tabla 2. Síntesis sobre los modelos de formación.

Modelos para la formación docente	Objetivo	Estrategias para la formación
Modelos basados en la reflexión	Reflexión sobre el individuo y la tarea a realizar. Reflexión sobre la práctica. Reflexión en la práctica.	Análisis de la actuación personal. Indagación sobre formas alternativas de resolución de problemas. Análisis de los efectos de las acciones.
Modelos basados en la investigación-acción	Investigación sobre un problema.	Procesos de indagación colaborativa. Resolución de problemas.
Modelos basados en la evaluación para la mejora	Evaluación formativa de la actividad docente.	Procesos de auto-evaluación. Procesos de evaluación por pares. Mentoría.
Modelos basados en el cambio conceptual	Cambio en las concepciones del profesorado.	Grupos de debate. Grupos de discusión. Sesiones de presentación y debate.

Hemos sintetizado en los párrafos anteriores los modelos de formación del profesorado. A continuación nos vamos a detener en los modelos con los que las instituciones de educación superior en un contexto internacional han entendido la formación del profesorado universitario. Así, es posible conceptualizar los modelos, tendencias y enfoques de formación como configuraciones institucionalizadas que determinan las prácticas de formación. A su vez, estos enfoques teóricos se construyen sobre las concepciones como las de: la función y misión de la universidad, de la enseñanza y del aprendizaje (Aramburuzabala, Hernández-Castilla, y Ángel-Urbe, 2013). Se presentan los modelos según tres criterios: el nivel al que se sitúan las acciones formativas, la organización y estructura de las mismas y las modalidades de formación ofertadas, siguiendo a Aramburuzabala et al. (2013).

Modelos de formación según la perspectiva o el nivel de las acciones formativas

Según la perspectiva o nivel de las acciones formativas, la formación del profesorado puede ser: centrada en el profesor, centrada en el alumnado, centrada en la institución o centrada en el sector.

El modelo de formación centrada en el profesor es el más antiguo difundido en los años sesenta y setenta por países pioneros como Estados Unidos, Gran Bretaña o Canadá. El punto de partida de este modelo es un conjunto de rasgos que cualquier profesor tendría que tener y el propósito es formar al profesorado de modo que pueda realizar su tarea en cualquier situación. Se pretendía mejorar la práctica de los profesores de manera individual.

El modelo de formación centrada en el estudiante, parte de las investigaciones fenomenográficas de los años 80 y 90 cuyo núcleo de indagación era el aprendizaje de los estudiantes. Es el punto de vista de investigaciones como las de Trigwell y Prosser (1991), Feixas (2004) o Postareff (2007). Además de la preocupación por comprender cómo aprenden los estudiantes, el tema de las relaciones e interacciones entre el profesorado y el estudiantado suscitó el interés de los investigadores.

La formación centrada en la institución surge en el contexto europeo a partir de la atención que a partir de los años noventa, suscitó el tema de los procesos de cambio organizacional. Estos cambios en las universidades se ven reflejados en la determinación de su misión o en la elaboración de sus planes estratégicos junto con sus indicadores de rendimiento. Aramburuzabala et al. (2013, p. 349) describen las características de esta formación centrada en la institución:

1. La unidad de análisis es la Universidad, en tanto que organización y se fija en las implicaciones de la formación del profesorado universitario para la Universidad en su conjunto.
2. Estudia los problemas, no de los individuos por separado sino del "capital humano" (los profesores), y así garantiza los "insumos" o inputs (cualificación actual del profesorado, necesidades generales, carencias formativas, etc.) y de los resultados u outputs formativos (por ejemplo, nuevas competencias adquiridas a nivel general, repercusión de la formación recibida en la calidad docente e investigadora, etc.).
3. Entre esos outputs o resultados de la formación del profesorado universitario destaca la mejora de la calidad educativa, de la eficiencia y del clima laboral dentro de la misma Universidad.

Este modelo reuniría un requisito ya comentado: la integración de las necesidades individuales y las institucionales. Y concebiría el desarrollo profesional

docente de una manera más amplia y abierta (Eirín Nemiña, García Ruso, y Montero Mesa, 2011). Dentro de este modelo se consideran dos enfoques, uno de ellos centrado en la colaboración entre profesores y el otro en la práctica reflexiva.

En el enfoque centrado en la colaboración entre profesores se pretende fomentar la coordinación, la formación de equipos docente, el trabajo colaborativo. De manera que en la formación se enfatice en las técnicas para colaborar, el trabajo en equipo, el liderazgo, etc. En la investigación llevada a cabo por la profesora Mónica Feixas (2002b) con profesores noveles de la Universitat Autònoma de Barcelona concluyó que este profesorado valoraba positivamente la mentoría. Y esta valoración se producía a pesar de que la mayoría no conocían experiencias de mentoría. No obstante consideraban que contar con este el apoyo incide positivamente en la docencia del profesorado novel porque cubre necesidades de tipo emocional, social e intelectual.

Por su parte, la formación centrada en la práctica reflexiva comparte el enfoque del profesor investigador, reflexivo y crítico, y considera que la reflexión sobre la práctica docente es imprescindible para construir nuevos conocimientos que permiten autorregular la docencia, innovar y mejorarla. La formación desde este enfoque cumple uno de los requisitos ya mencionados, el de ser contextualizada puesto que parte del estudio de situaciones reales, sobre las que se observa, se debate y se dialoga en grupo. De esta forma, el debate, el diálogo y la observación son tanto objeto como metodologías para la formación.

La formación centrada en el sector es más reciente, surge en la primera década del siglo XXI en países anglosajones como Reino Unido, Australia o Estados Unidos y considera la formación a escala "sectorial", es decir, interuniversitaria. Se centraría en programas de formación que abarcarían al sistema de enseñanza superior de un país, de una región o de una zona. Las características de esta formación serían (Aramburuzabala et al., 2013, p. 350):

1. Tomar en consideración todo el sistema universitario.
2. Analizar las necesidades y tendencias globales, de tipo "macro" (ejemplo, la adaptación del sistema español al EEES y sus implicaciones para el perfil de competencias de los docentes).
3. Considerar a la Enseñanza Superior como un sistema de sistemas, compuesto de numerosas redes interconectadas, el cual, a su vez, interacciona con otros sistemas generales: las universidades europeas, la sociedad, los gobiernos, la Unión Europea (UE), entre otros.

Desde este enfoque de la formación se promoverían la formación de redes de docencia e investigación nacionales e internacionales para realizar estudios conjuntos, facilitar la movilidad, el intercambio, etc. Desde las unidades y centros responsables de la formación del profesorado de quince universidades españolas, se llevó a cabo el proyecto financiado por REDU en el que se trató de adecuar los planes de formación al enfoque de formación en competencias docentes (Pagés Costas, 2014). Se podría considerar esta iniciativa un ejemplo de un enfoque sectorial incipiente.

Modelos según la organización y estructura de las acciones formativas

Recurrimos al esquema de Hicks (1999) para describir los modelos de formación según la organización y estructura de las acciones formativas que clasifica en función de dos dimensiones la "local-central" y la "genérica-disciplinar":

- El modelo central cuenta con una unidad responsable de la formación docente de la institución. Los centros y departamentos tienen escaso protagonismo y responsabilidad.
- El modelo disperso, en el que la responsabilidad recae en facultades y departamentos, de manera que las acciones son más específicas, con objetivos ajustados a cada contexto y con una orientación más disciplinar.
- El modelo mixto, que combinaría la organización de actividades genéricas con otras más específicas. Pero esta organización no sería responsabilidad de una única unidad, por lo que no estarían necesariamente coordinadas.
- El modelo integrado, basado en el modelo mixto, pero con la puesta en marcha de un proceso colaborativo para coordinar acciones genéricas y específicas.

El modelo más extendido en las universidades españolas fue en su origen el central, pues en prácticamente en todas ellas hay una unidad responsable de la formación de su profesorado: un servicio dependiente de un vicerrectorado, un ICE o un instituto de investigación. Con el transcurso del tiempo, se ha prestado más atención a la formación en centros y departamentos, atendiendo a sus demandas y compartiendo responsabilidad en la organización de la formación. Este es el caso del ICE de la Universidad de Zaragoza, en el que se organizan actividades para el conjunto del profesorado y se atienden necesidades concretas. Por ejemplo, en los años 2015 y 2016 se organizó una actividad para el profesorado de la Facultad de Medicina, implicado en la evaluación de competencias mediante Evaluación Clínica Objetiva y Estructurada (ECO-E). La Facultad de Medicina ha proporcionado los

recursos humanos y materiales para llevarla a cabo, y se encargó de seleccionar al profesorado que debía realizar la formación. Es decir, el centro asumió prácticamente la responsabilidad total sobre el curso y el ICE colaboró a demanda del centro.

Tanto la centralización y como la descentralización tienen ventajas e inconvenientes. La centralización supone un control mayor por parte de la institución, pero se corre el riesgo de no dar respuesta a necesidades muy contextuales, mientras que con la descentralización se puede ser menos eficaz al duplicarse esfuerzos por falta de coordinación (Valcárcel Cases, 2004).

Modelos según las modalidades de formación ofertadas

Recurrimos a la clasificación que Ruè y de Corral (2007) realizan de las modalidades de formación atendiendo a la orientación horizontal o vertical de las mismas. Según esta orientación las posibles modalidades de formación ofertadas son:

- Formación orientada verticalmente: se propone desde una instancia universitaria superior hacia el profesorado, que son los receptores de la formación. En esta modalidad incluiríamos las conferencias, jornadas expositivas, seminarios, etc.
- Formación orientada horizontalmente (participada): se trata de aquella en la que se generan espacios de intercambio, de relación entre iguales. Estos espacios de intercambio se ofrecen en talleres, jornadas de intercambio de experiencias, foros, etc.
- Actuaciones institucionales de apoyo activo, directo: la institución organiza acciones de apoyo directo al profesorado e incentiva determinadas actividades docentes. Entre estas actuaciones estarían los planes de mentoría, el reconocimiento de grupos de docencia o la organización de itinerarios de formación docente.
- Actuaciones institucionales de apoyo indirecto: la institución ofrece documentación en relación a la formación, guías, bibliografía comentada, anuncios de congresos, promueve publicaciones, etc.

Dentro de la formación orientada horizontalmente, destacaríamos las comunidades de práctica, las comunidades virtuales de aprendizaje, el trabajo colaborativo en redes, etc. Estas modalidades están cada vez más presentes en parte por el auge de la innovación docente promovida a través de convocatorias específicas por las universidades y por la constitución de equipos docentes, y desarrollan aspectos que, a nuestro juicio, favorecen la estabilización y dinamización de estas comunidades. Por ejemplo, la motivación que supone llevar a cabo proyectos de

innovación, comprobar las mejoras en la práctica, ser agentes de cambio en la titulación, complementar la investigación centrada en la disciplina con la investigación en la enseñanza y aprendizaje de la disciplina, participar en la formación de otros compañeros al mostrar sus experiencias, etc.

Se han sintetizado los modelos organizativos en la Tabla 3.

Tabla 3. Síntesis de modelos organizativos de la formación docente.

Criterios	Modelos organizativos de la formación docente
Según el nivel de las acciones formativas	Centrada en el profesor. Centrada en el estudiante. Centrada en la institución. Centrada en el sector (interuniversitaria).
Según la organización y estructura de las acciones formativas	Modelo central. Modelo disperso. Modelo mixto. Modelo integrado.
Según las modalidades de formación	Formación orientada verticalmente. Formación orientada horizontalmente. Actuaciones institucionales de apoyo activo. Actuaciones institucionales de apoyo indirecto.

4. LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

En los dos capítulos anteriores hemos descrito al profesorado universitario, su desarrollo profesional y la formación pedagógica. En este capítulo vamos a centrarnos en describir, en líneas generales, cómo son los planes y programas de formación del profesorado que las universidades ofrecen en el contexto español. A continuación revisaremos los resultados obtenidos a través de la investigación evaluativa de estos programas, haciendo especial énfasis en aquellos que se refieren al impacto de los mismos. Para comenzar haremos una breve referencia a la evolución de la formación pedagógica del profesorado universitario en el contexto español.

4.1. EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

Para situar el interés por la formación pedagógica del profesorado universitario el profesor Palomero (2003) señala a la Institución Libre de Enseñanza desde la que se defendió su necesidad y cita a Giner de los Ríos y su artículo "Maestros y Catedráticos" como ejemplo del pensamiento compartido en la Institución en este sentido.

Pero no es hasta los años setenta del siglo pasado cuando se dan los primeros pasos en el diseño e implantación de incipientes programas o planes de formación. A continuación, destacamos algunos hitos importantes recogidos por Cruz Tomé (2000), Delgado Benito (2013), González Tirados (1999) y Palomero Pescador (2003).

Concretamente Cruz Tomé (2000) señala que la historia de la formación pedagógica del profesorado universitario en España comenzó a finales de los años ochenta, pero resalta tres precedentes de los que nos advierte que no ha quedado documentación escrita. El primero fue la celebración en 1971 en Peñíscola (Castellón) de un seminario sobre "Pedagogía de la Enseñanza Superior", el segundo se produjo en el curso 1972-73, cuando Bousquet, asesor de UNESCO en España, impartió y coordinó en las universidades españolas un seminario permanente con el lema "Pedagogía de Urgencia para una Universidad en Crisis". África de la Cruz nos

explica que para Bousquet la pedagogía universitaria podía ser útil al profesor para "evitar una vida profesional demasiado desgraciada" (2000, p. 21). El tercer hito fue la aportación de Melnik en 1975, año en el que, invitado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, impartió un curso sobre "Un Nuevo Método de Formación de Profesores Universitarios" a partir de su experiencia y del método "The Clinic to Improve University Teaching", puesto en marcha en la Universidad de Massachusetts.

En 1978 el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid, puso en marcha programas de perfeccionamiento didáctico del profesorado en los que se ofrecía tanto formación disciplinar como pedagógica. Delgado (2013) describe uno de estos programas titulado "Curso Superior de Formación para la Docencia Universitaria" y algunos de los contenidos tratados como: organización universitaria, psicología aplicada a la enseñanza universitaria, técnicas para la actuación del profesor o función tutorial.

A finales de los años ochenta, las universidades españolas fueron incorporando diversas acciones y proyectos encaminados a ofrecer los primeros programas de formación pedagógica (Cebrián, 1996; Cruz Tomé, 1994, 2000; Mayor Ruiz y Marcelo, 1999; Palomero Pescador, 2003; Rumbo Arcas, 1995).

En la Universidad de Zaragoza, su Instituto de Ciencias de la Educación se encargó de organizar las II Jornadas de Pedagogía en la Universidad, en 1986, con el fin de conocer y difundir las experiencias realizadas por grupos de profesores interesados por las cuestiones pedagógicas (Escudero Escorza, Garcés Campos, y Palacián Gil, 1995).

En el curso 1988/89, el ICE de la Universidad Politécnica de Valencia comenzó su "Proyecto de Innovación Educativa" cuyos objetivos eran la búsqueda de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, el perfeccionamiento del profesorado y la reflexión sobre el propio trabajo docente. En los cursos 1989/90 y 1990/91, el ICE de la Universidad de Málaga impulsó una serie de proyectos para la mejora de la práctica docente, orientados a la formación de profesores reflexivos. Se organizaban en torno a seminarios que pretendían, por ejemplo, acercar la enseñanza al estudiante o reflexionar sobre aspectos concretos de los programas.

En el curso 1989/90 la Universidad Autónoma de Madrid creó el "Servicio de Ayuda para la Docencia Universitaria" (SADU) encargado de ofrecer asesoramiento pedagógico a sus centros, departamentos y profesorado. Este Servicio desarrolló un programa de formación, "Formación Inicial para la Docencia Universitaria", que se ofreció en el curso 91/92 con carácter experimental y comenzó a impartirse a partir

del curso 1992/93 dirigido al profesorado novel. La formación se realizaba en dos cursos académicos: en el primero se programaron seminarios intensivos de contenido teórico práctico y el segundo año se realizaron actividades de perfeccionamiento como talleres, tutorías, seminarios permanentes, etc. (Cruz Tomé, 1994).

En el curso 1991/92 el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña puso en marcha el "Programa para la Función Docente del Profesorado Universitario" entre cuyos objetivos se señalan: iniciar a los participantes en la función docente, analizar y discutir los modelos básicos de los procesos de enseñanza/aprendizaje y fomentar la reflexión sobre la actividad docente. Componían el programa seis proyectos: formación inicial, seminarios temáticos, seminarios permanentes para responsables de la gestión académica, grupos de trabajo, demandas específicas y estudios.

Por nuestra parte, en el ICE de la Universidad de Zaragoza, se ofrecieron las primeras actividades de formación dirigidas al profesorado universitario en el curso 1989/90, concretamente fueron 9 en las que participaron 188 docentes, mientras que en 2004 se ofrecieron 104 actividades con 3057 participantes (Escudero Escorza, 2006b). El curso siguiente fueron ya 16 e incidían tanto en la función docente como en la investigadora, como se puede constatar al revisar algunos de sus títulos: "Elaboración de una tesis doctoral", "Lectura interpretativa de textos científico-técnicos en lengua inglesa", "Elaboración de transparencias para retroproyector", "Estrategias de aprendizaje/enseñanza en la Universidad de (bases psicológicas de la enseñanza universitaria)" o "Utilización y corrección de pruebas objetivas".

Las iniciativas en relación a la formación del profesorado novel comenzaron en la primera mitad de los años 90. En el curso 91/92 ya se había ofrecido con carácter experimental el Programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria, (FIDU) en la Universidad Autónoma de Madrid. Cruz Tomé (1994) describió el proceso de diseño de este programa y entre las dificultades que encontró menciona: la diversidad de modelos teóricos seguidos en universidades extranjeras alejadas del contexto español, la escasez de investigación y contraste sobre estas experiencias, la ausencia de experiencias propias y la falta de una cultura y tradición sobre la formación pedagógica del profesorado universitario. En síntesis, no se disponía de referentes contrastados y contextualizados y, por tanto, debieron elaborar en primer lugar, el marco teórico sobre el que realizar el diseño del Programa.

En el ICE de la Universidad de Deusto en el curso 1996/97 se ofreció por primera vez un "Diploma de Especialización en Docencia Universitaria" dirigido al profesorado novel con 20 créditos teóricos y prácticos que trataba de proporcionar

formación psicopedagógica básica para desempeñar su labor docente. Los objetivos eran bastante ambiciosos (Yániz Álvarez de Eulate, 1999, p. 174):

- Reflexionar sobre la propia práctica con la finalidad de mejorarla.
- Familiarizarse con los conceptos didácticos básicos para la práctica docente universitaria.
- Comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo en la Universidad.
- Conocer los aspectos de la psicología que regulan los procesos de comunicación.
- Interpretar el funcionamiento universitario y particularmente la vida del aula desde los conocimientos que proporciona la Psicología Social.
- Analizar métodos y recursos didácticos tomando como criterio su valor educativo.
- Dotar de intencionalidad educativa a la propia práctica docente.
- Aprender procedimientos para el diseño de asignaturas y la programación de unidades didácticas.
- Elaborar un plan de evaluación del aprendizaje de los alumnos, con un carácter predominantemente formativo.
- Identificarse personalmente como profesional de la educación.

El ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña ofertó por primera vez en el curso 1998/99 un Programa de Formación Inicial del Profesorado Universitario (ProFI), basado en el modelo teórico ya comentado de Nyquist y Sprague (1998) que explica la evolución del profesor como docente en tres etapas en las que el centro de preocupación va cambiando desde el propio profesor y su materia hasta el estudiante y su aprendizaje. Además de esta característica, destacamos que la introducción de mejoras en la actuación docente constituía una parte del programa y el hecho de que las actividades a desarrollar en el período lectivo se realizasen en grupo. El programa tenía una duración de 2,5 años, durante los que los participantes asistían a unas 200 horas presenciales y desarrollaban a la vez actividades en su práctica docente. En particular, el programa tenía dos fases, que se extendían a lo largo de dos años y medio. La primera fase, que denominan "El Proceso de la Enseñanza", tenía por objetivo conseguir que la actuación del profesor novel en clase fuese eficaz y satisfactoria, tanto para los estudiantes como para el propio docente. La segunda fase, denominada "El proceso de Aprendizaje" pretendía que el docente adoptase un enfoque crítico sobre su actuación docente, que reflexionase sobre el significado del proceso de aprender (Almajano Pablos y Valero-García, 2000).

El ICE de la Universidad Politécnica de Valencia en 1998 planteó un “Programa de Formación Inicial para Profesores Universitarios” (FIPPU), cuyo referente fue el programa FIDU de la Universidad Autónoma de Madrid. Su apuesta, sin embargo, fue más atrevida, puesto que el eje fundamental del currículum formativo fue la experiencia profesional y la práctica docente diaria. Se diseñó para ser desarrollado a lo largo de un curso académico completo, para propiciar que el profesorado participante recibiera orientación adecuada cuando surgieran problemas en la práctica cotidiana de la docencia. El objetivo general del Programa se orientaba a iniciar y desarrollar el proceso de profesionalización del docente universitario en el siglo XXI. Concretamente las competencias que el profesorado novel debía adquirir al seguir el programa eran (Fernández March, 2008a, pp. 170-171):

- Competencias pedagógicas
 - Construir una visión del proceso de aprendizaje y enseñanza en el contexto universitario, con el fin de lograr una actividad docente lo más eficaz posible.
 - Gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza de manera sistemática y coherente.
 - Gestionar las metodologías de trabajo y las tareas de aprendizaje.
 - Utilizar estratégicamente distintos modos de comunicación pedagógica.
 - Emplear adecuadamente los recursos para el aprendizaje y la enseñanza, en especial las TICs.
 - Dirigir las interacciones en las relaciones entre profesor y alumno.
 - Tutelar al alumno en su proceso de formación integral.
- Competencias institucionales
 - Educar de manera integral a cada uno de sus alumnos.
 - Trabajar en equipos pluri/interdisciplinares para la realización de Proyectos de Innovación Educativa.
- Competencias socio-profesionales
 - Desarrollar un pensamiento reflexivo en el desarrollo de su práctica docente.
 - Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión docente universitaria.

El programa se estructuraba en tres módulos: el primero dedicado a la formación teórica con 140 horas de trabajo, distribuidas entre materias troncales y

optativas. El segundo centrado en la formación práctica con 100 horas de trabajo. El tercero consistía en la elaboración y defensa del portafolio como elemento de integración del proceso, progreso y resultados obtenidos a lo largo del aprendizaje en el curso.

En síntesis, es a mediados de los años 90 del siglo pasado cuando algunas universidades españolas incorporaron programas de formación dirigidos al profesorado novel, con una duración significativamente mayor que las actividades programadas para la formación permanente, en los que se aprecia el esfuerzo por adaptarse al perfil de los profesores que se incorporan a la profesión. Los objetivos que se marcaban eran similares y podemos sintetizarlos en el gran objetivo que en nuestra opinión, ha sido: iniciar al profesorado novel en el proceso de su desarrollo profesional, facilitar su socialización en la profesión, en una cultura que atiende a la docencia y se esfuerza por mejorarla continuamente. En todos los programas se ha contado con la reflexión sobre las concepciones y la práctica docente, y con el trabajo colaborativo y cooperativo como instrumentos imprescindibles para la formación, y, además, algunos de ellos han puesto en marcha sistemas de mentoría entre profesores expertos y profesores noveles.

En la Universidad de Zaragoza, se diseñó el "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario" que fue aprobado por la Junta de Gobierno de la UZ en mayo de 1997 y se comenzó a impartir en el curso 1997/98. Sus referentes fueron los programas de formación inicial de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Politécnica de Valencia por la estrecha relación entablada con las responsables de los mismos, las profesoras Ma África de la Cruz Tomé y Amparo Fernández March. De hecho, las dos han participado como ponentes en nuestro "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario". En el capítulo 5, se describe detalladamente este programa, objeto de evaluación de esta investigación.

Este interés por la formación pedagógica del profesorado universitario puede atribuirse en un primer momento a la aprobación de la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria (LRU) que implantó un sistema de evaluación del profesorado universitario. A continuación, la aplicación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades del Consejo de Universidades (1998) incidía nuevamente en la calidad de la enseñanza universitaria y, por tanto, en la de su profesorado (Palomero Pescador, 2003).

La relación entre formación, evaluación y calidad de la docencia, dio lugar a la celebración de diversos congresos, publicaciones y reuniones, entre los que Cruz Tomé (2000) destaca: Congreso Internacional sobre la Formación del Profesor de Universidad y de Enseñanza Secundaria, (Universidad Autónoma de Madrid, 1989);

Coloquio Internacional sobre Pedagogía Universitaria: Un reto en la Enseñanza Superior (Barcelona, 1990); Congreso Internacional sobre la Formación Pedagógica del Profesor Universitario y Calidad de la Educación (Valencia, 1991); I Congreso Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria (Cádiz, 1991); Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria (Córdoba, 1989; Alicante, 1990; Las Palmas, 1991; Granada, 1992); Jornadas sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria y sobre la Formación del profesorado (Medina del Campo. Valladolid, 1995); Jornadas sobre la Formación de los Profesores Universitarios y la Calidad de la Enseñanza (Bilbao, 1996); Congreso de Formación del profesorado (Las Palmas de Gran Canaria, 1998); I Simposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: Calidad de la Docencia en la Universidad (Santiago de Compostela, 1999); I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación (Barcelona 2000).

Éste último congreso ha tenido periodicidad bienal, continuidad hasta 2016 y ya está en preparación el X CIDUI para 2018. Con la misma periodicidad, pero comenzando en 2009, el Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CIDU) de Vigo, ya ha celebrado su cuarta edición en 2015 y la quinta ya está anunciada para los días 15, 16 y 17 de Junio de 2017.

No sólo se organizaron congresos o encuentros sino que también surgieron asociaciones y redes como: la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU); la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U); Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) y, finalmente, la Red Institucional de Formación del Profesorado (REDIFOP). A su vez, estas asociaciones promueven encuentros y seminarios y editan revistas dedicadas a esta temática como es el caso por ejemplo, de la Revista de Docencia Universitaria (RED-U), la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP) y la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP).

La Asociación Universitaria de Formación del Profesorado ([AUFOP](#)) nace a partir de los encuentros, jornadas y seminarios que las Escuelas de Magisterio celebraron anualmente entre 1974, fecha de las "Primeras Jornadas de Estudio de Escuelas Universitarias de Magisterio" en Madrid, y 1989, año en que el "Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio", se llevó a cabo en Soria. En 1989 nace la asociación, entre cuyos fines se encuentran:

- Contribuir a la formación inicial y permanente, profesionalizada y de calidad, del profesorado de todos los niveles del sistema educativo.
- Cooperar activamente con las instituciones nacionales e internacionales, encargadas de la formación inicial y permanente del profesorado.

- Publicar la "Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado" (RIFOP). Continuación de la antigua "Revista de Escuelas Normales".
- Publicar la "Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado" (REIFOP).

AUFOP ha organizado el "Congreso de Formación del Profesorado" cada tres años, en colaboración con diferentes universidades, el último de los cuales fue el "XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad" celebrado en Santander, del 20 al 22 de noviembre de 2014.

En abril de 1987 se presenta el volumen 0 de la "Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado" (RIFOP) de la que se publican 3 volúmenes al año. Muchas de las contribuciones de la revista se refieren al tema de la formación del profesorado universitario, señalamos los dos primeros volúmenes dedicados específicamente al mismo: el 34 de 1999, "Evaluación y formación del profesorado universitario" y el 38 de 2000 cuyo título fue "La formación del profesorado universitario".

Por tanto, aunque en sus inicios, el centro de interés tanto de la Asociación como de la RIFOP fuera la formación de los maestros, la determinación de sus fines, la organización de los congresos y los contenidos de las revistas dejan clara la apertura hacia la formación del profesorado en todos sus niveles, y particularmente, la del profesorado universitario.

La Red Estatal de Docencia Universitaria ([RED-U](#)) nació en 2001 y es importante destacar su labor como asociación, en la que participan tanto instituciones como profesionales y grupos de investigación, pues constituye un lugar de encuentro y reflexión sobre la calidad de la docencia universitaria. En el primer Boletín de RED-U, la profesora Carmen Vizcarro Guach, primera presidenta de la red, afirmaba que su principal objetivo era promover la innovación y la mejora de la calidad en materia de aprendizaje e instrucción en el contexto universitario.

Como asociación, está integrada en el "International Consortium of Educational Development (ICED)", organización en la que se integran distintas redes de cerca de treinta países en los cinco continentes. Entre los objetivos de la asociación, destacamos el de promover la comunicación entre los profesionales de la docencia universitaria, el de configurar un espacio de intercambio de experiencias y recursos para la formación, el de impulsar la formación docente del profesorado universitario y editar una publicación periódica, la revista RED-U.

RED-U organiza dos encuentros anuales en forma de seminarios o jornadas en torno a diversos temas sobre docencia universitaria como formación, innovación, calidad, evaluación, etc. Dichos encuentros suelen contar con ponentes de universidades extranjeras, además de las de los propios socios u otros profesionales y constituyen un auténtico espacio de intercambio de experiencias, de ideas, de debates, etc. Además de estas actividades, la red apoyó sendas investigaciones en 2011 y 2012 en torno a la formación, y, aunque la intención fue continuar con la labor de fomento de la investigación educativa, la crisis lo impidió. En estos momentos REDU cuenta con 26 universidades como socios institucionales, frente a las 34 que tenía en 2006 (González Sanmamed, 2006). La Universidad de Zaragoza, socio institucional de la RED a través de su ICE, participa activamente en las diferentes actividades organizadas.

Señalamos algunas de las jornadas y encuentros que ha organizado RED-U centradas directamente en la formación del profesorado:

- I seminario de la RED-U: "Asesores de Desarrollo Educativo de Universidades". Madrid, 4 y 6 de julio de 2001. Se pretendía realizar una descripción de la práctica docente de la universidad española, contemplando opciones al respecto, así como la propuesta de un desarrollo educativo en instituciones.
- IV seminario de la RED-U: "La formación docente de los profesores universitarios". Madrid, 19 y 20 de septiembre de 2002. En este seminario se plantearon cuestiones básicas en cuanto a la formación de los docentes de enseñanza superior. Sus objetivos, planteamiento más adecuado, metodología y otros temas relacionados fueron las bases del evento.
- V seminario de la RED-U: "La formación de profesores universitarios en el contexto de la LOU y la armonización europea". Universidad Autónoma de Madrid, 10 y 11 de septiembre de 2003. Entre otras cosas se discutió cómo afectó la LOU y el proceso de armonización europea a la actuación de los profesores, las medidas que las universidades estaban tomando para adecuar su formación a las nuevas demandas y las nuevas necesidades de formación.
- VI Seminario de la RED-U: "Reflexiones sobre el proceso de convergencia europea y la formación docente". Universidad Autónoma de Madrid, 3 y 4 de junio de 2004. Este seminario fue una continuación del V Seminario, dada la importancia del proceso de convergencia

europea, para reflexionar sobre aspectos más específicos del desarrollo docente de los profesores universitarios.

- Seminario "Evaluación de la Formación: Reflexiones en torno a la evaluación de la formación en las universidades. Análisis de experiencias e innovaciones". Universidad Politécnica de Valencia (UPV), 18 y 19 de enero 2007
- Encuentro RED-U sobre Talleres para la Formación e Innovación docente universitaria. Universidad de Cantabria, 7 y 8 de julio de 2011. Entre los propósitos del encuentro destacamos promover la modalidad de formación mediante talleres en determinados campos estratégicos, reunir un grupo significativo de formadores y analizar los respectivos modos de intervención en la formación docente y ofrecer a los responsables de formación de las distintas universidades una perspectiva contrastada de la formación mediante talleres.
- Jornadas RED-U: Repensar la formación del profesorado hoy. Universidad Politécnica de Valencia, 27 y 28 de noviembre de 2013. El objetivo fue analizar los problemas y modelos actuales de formación para la docencia del profesorado en las universidades españolas para proponer otros modelos o modos de hacer más acordes con la realidad actual y con la finalidad última de la calidad del aprendizaje de los estudiantes y la profesionalización de la docencia universitaria.
- Seminario: "Planes de formación basados en competencias docentes y propuestas de evaluación y acreditación". Barcelona, 10 de marzo de 2015. Este Seminario surgió del Proyecto de investigación, financiado por REDU, en el que han participado 15 universidades, coordinado por Teresa Pagés de la Universitat de Barcelona.
- Jornadas RED-U 2015. "De la docencia amateur a la docencia basada en la investigación: Roles académicos emergentes". Universidad de Salamanca, 26 y 27 de Noviembre 2015. Se planteó lo siguiente: ¿Cómo podemos transitar desde una docencia que se puede calificar de "amateur" a una docencia más profesional y académica que se base en la experimentación y en un proceso sistemático de análisis de la propia docencia y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo se puede sustentar el citado análisis en evidencias y resultados que sean comunicados y, de este modo, conocidos y susceptibles de revisión crítica por parte de los miembros de la comunidad académica?
- RED-U ha participado en la organización de un Simposio y un Seminario en el IX Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación

(CIDUI), el día 6 de julio de 2016. El Simposio 2 llevó por título "The Concept of Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) as a Teaching Qualification Framework for university teaching staff" y se propuso considerar la idea de "Scholarship of Teaching and Learning" (SoTL), como soporte conceptual para construir un marco global del desarrollo profesional docente.

En cuanto a la revista RED-U, nació en 2001 y, en principio y hasta 2004 fue también el Boletín de la red. Es a partir de 2007 cuando se consolida publicando un volumen al año, compuesto por entre dos y cuatro números. Como es lógico, siendo una revista sobre docencia universitaria, el profesorado y su formación tienen una presencia relevante. Destacamos aquí algunos números dedicados especialmente al tema: el número 2 del volumen 10 de 2012 es un monográfico titulado "Competencias docentes en la Educación Superior"; el número 3 del volumen 11 de 2013, "Formación docente del Profesorado Universitario", y el número 4 del volumen 12 de 2014, "Enseñar y Aprender en la Universidad".

A diferencia de las anteriores, la Red Institucional de Formación del Profesorado (REIFOP), no es una asociación profesional, es más bien una agrupación de responsables de formación del profesorado universitario, que desarrollan su trabajo en ICE's, unidades, secretariados, centros u otros servicios, de las universidades españolas. Surge como continuación de la Red de ICE's, que durante mucho tiempo lideró la directora del ICE de la Universidad Politécnica de Madrid, la profesora Rosa María González Tirados. La Red ha organizado distintos encuentros y reuniones, los últimos han tenido lugar en Sevilla en diciembre de 2013 y en Salamanca en enero de 2015 y tuvieron como eje central la reflexión en torno a posibles estrategias de acreditación de la formación de profesorado universitario. No es posible comparar el papel de esta red con las anteriores, pues cuenta con muchas limitaciones. Quizás la más determinante sea la inestabilidad de buena parte de los organismos encargados de la formación del profesorado, que nacen, se modifican o mueren con cada nuevo equipo rectoral, y con ellos, consecuentemente, sus responsables "gozan" de la misma provisionalidad. No serían tan determinantes estos cambios en las personas, si no fuera porque no se mantiene una línea institucional clara sobre el profesorado y su formación. No obstante, aunque con una presencia intermitente, REIFOP continúa.

África de la Cruz (2000) realizaba un balance, que ella denominaba personal, de la formación pedagógica del profesorado universitario entre 1988 y 2000, desde su doble perspectiva, como formadora en muchos de los programas de formación inicial y permanente de distintas universidades españolas y como profesora en

formación pedagógica permanente, del que podemos destacar algunas reflexiones muy interesantes.

La primera de ellas se refiere al crecimiento exponencial de las actividades de formación pedagógica del profesorado universitario. En 1988, este tenía un interés muy relativo y era difícil imaginar cuál iba a ser la situación en el año 2000: la mayoría de las universidades españolas ofrecía alguna actividad de formación pedagógica a su profesorado.

Al no existir reglamentación alguna sobre esta formación, era cada docente de forma individual quien decidía si asistir o no a las actividades de formación y seleccionaba aquellas de su interés. Esta situación generaba una gran desigualdad y heterogeneidad de las experiencias del profesorado. Sin embargo, al comparar los diferentes planes de formación, la profesora De la Cruz encontró una gran similitud entre ellos en cuanto a contenidos, mientras que las diferencias se centraban en el enfoque teórico, la duración o las metodologías empleadas.

Observaba en este análisis que con demasiada frecuencia, los programas de formación estaban sometidos a los avatares políticos de la institución, de forma que aparecían y desaparecían al igual que sus responsables. Esta inestabilidad traía consigo la imposibilidad de aprender de las experiencias previas, pero lo que preocupaba a la profesora De la Cruz era que, en el fondo, era un reflejo de la ausencia de un enfoque institucional sólido sobre la formación y sus principios.

Señalaba la falta de comunicación sistemática y formal entre los responsables de la formación, mientras que había constatado que existían contactos esporádicos e individualistas. En su opinión, el intercambio de experiencias entre responsables era muy necesario pues permitiría una revisión conjunta, sin duda enriquecedora. Proponía la creación de una red de organismos que promoviese esos intercambios sistemáticos.

La institucionalización, sistematización y profesionalización de la formación pedagógica eran imprescindibles, en su opinión, para acabar con la imagen ofrecida hasta ese momento de la formación "como entrenamiento de un conglomerado de técnicas docentes, ortopédica, superficial y sin saber para qué" (Cruz Tomé, 2000, p. 25). Por el contrario, para que el profesorado perciba la formación como una necesidad, África de la Cruz nos señalaba que hay que partir de su perfil profesional para elegir los conocimientos, destrezas y actitudes a desarrollar en los planes de formación.

El compromiso de las instituciones con la formación no era suficiente. Calificaba la posición de éstas como ambivalente, puesto que propiciaban la existencia de

planes de formación, pero después no se exigía, ni se reconocía o valoraba. Proponía por tanto un compromiso institucional más profundo, lo que implicaba primero una apuesta por la calidad de la docencia, por su reconocimiento y valoración igualmente decidida.

Como formadora y colaboradora en distintos planes de formación, De la Cruz (2000) también reflexiona sobre el profesorado que ha asistido a actividades de formación pedagógica. Y en primer lugar señala que para este profesorado la formación pedagógica rigurosa y útil, que les facilite su tarea como docentes, es una necesidad sentida. Asegura que este hecho es común en todas las universidades.

En segundo lugar, este profesorado estaba muy motivado por la calidad de su docencia, y participaba continuamente en procesos de innovación docente de cara a la mejora. Proponía que este profesorado pudiese implicarse en la formación de sus compañeros desempeñando el papel de dinamizadores en sus departamentos, titulaciones, equipos, etc. Sería un elemento favorecedor del cambio de cultura respecto a la docencia y a la formación y, a la vez, una forma de reconocer la excelencia docente de estos profesores y profesoras.

En tercer lugar, este profesorado innovador y entusiasta, se frustraba al comprobar todo lo que no se podía conseguir al trabajar solos, sin una organización (un departamento, una titulación, un equipo docente) detrás que trabajase en la misma línea de mejora de la docencia. Proponía este profesorado una formación destinada a departamentos o titulaciones para aunar esfuerzos, para conseguir ese cambio de cultura, de valores referentes a la calidad de la universidad.

Para finalizar, la profesora De la Cruz señalaba que el profesorado que participaba en actividades de formación reclamaba una coordinación entre formación científica y formación pedagógica. De esta forma, si hubiese una formación integral, no se percibiría la formación pedagógica como generalista.

Algunas de estas reflexiones que África de la Cruz escribió en el año 2000, podrían suscribirse hoy: la escasez de directrices generales respecto a la formación, la inestabilidad en los responsables de los programas, la falta de compromiso de las instituciones con la calidad de la docencia, la frustración de muchos docentes entusiastas que se sienten solos, la falta de rigor en el planteamiento de algunos planes de formación, etc.

En los párrafos anteriores de esta sección hemos sintetizado los orígenes del interés por el tema de la formación del profesorado universitario en las universidades españolas y los primeros pasos de éstas para la organización de planes y programas de formación. Situados en los finales de los años 90, no podemos dejar de mencionar

la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 (DECLARACIÓN DE BOLONIA, 1999), elaborada en el seno de la Conferencia de Ministros de la Unión Europea (UE) y suscrita por treinta estados europeos, los miembros de la UE, países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa. Este documento de tan sólo cuatro páginas constituyó el primer paso del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), mediante la adopción de un sistema de títulos comparables, con dos ciclos principales –Grado y Máster- basados en un sistema de créditos que podríamos traducir como “Sistema Europeo de Transferencia de Créditos”, aunque habitualmente recurrimos a sus siglas en inglés ECTS (European Credit Transfer System). Este sistema permite medir el trabajo que deben realizar los estudiantes para la adquisición de los conocimientos, capacidades, y destrezas necesarias para superar las diferentes materias de su plan de estudios. Lo que obligó a redefinir las titulaciones en función de los perfiles profesionales de sus egresados.

Por tanto, los planes de estudio de grado y máster se elaboraron sobre las competencias profesionales que los estudiantes debían poseer al finalizar los mismos. En consecuencia, la enseñanza debía centrarse en conseguir su objetivo: el aprendizaje de las competencias por parte de los estudiantes. Es decir, el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje cambió del profesor y su enseñanza al estudiante y su aprendizaje.

Además este nuevo sistema de títulos llevó aparejado un sistema interno de garantía de calidad de los mismos, que tuvo como primera consecuencia la elaboración y posterior publicación, previa aprobación de las Comisiones de Garantía de la Calidad de los títulos, de las guías docentes de materias y asignaturas. Estos documentos informan al estudiante de lo que se espera haya conseguido tras superar la asignatura en términos de resultados de aprendizaje, de las actividades que se van a realizar para conseguirlos, y de los procedimientos que se van a utilizar para valorar el grado de consecución de los mismos. La información de las guías docentes supone en primer lugar un compromiso del docente con los estudiantes, pero también de todos los docentes implicados en la enseñanza de la asignatura desde el momento que se comparten los objetivos a conseguir, los resultados de aprendizaje, y el sistema de evaluación de la misma. Esta nueva situación supuso un cambio importante: las asignaturas o materias no son ya “propiedad” del docente, forman parte de un engranaje, que es la titulación, y su enseñanza requiere coordinación con otros docentes.

Estos cambios, entre otros, pues entendemos que no se han descrito todas las particularidades de la construcción del EEES en nuestro contexto, crearon en la

mayoría de los docentes una gran inquietud, y en muchos de ellos suscitaron la necesidad de formarse para afrontar los retos que suponían: la enseñanza de competencias, la evaluación de las mismas, el trabajo en equipo, la coordinación, etc. En muchas universidades, en la primera década del nuevo siglo, se lanzaron las primeras convocatorias de proyectos de innovación, destinadas a fomentar la puesta en marcha de acciones de mejora docente alineadas con los planteamientos del EEES. El proceso de convergencia al EEES en las universidades españolas tuvo un impacto muy relevante en cuanto a la formación del profesorado, pues supuso la organización de planes de formación, más allá de las acciones más o menos puntuales con las que se había comenzado, dando continuidad a esos primeros pasos que se han descrito.

A día de hoy podemos afirmar que la gran mayoría de las universidades españolas cuentan con estructuras diversas –centros, unidades, servicios, etc.- encargadas de elaborar planes de formación pedagógica dirigidos a su profesorado, en los que se ofrecen actividades y programas diversos: dirigidos a profesores noveles y a expertos, al profesorado de un centro, departamento o titulación; con formatos de cursos cortos, talleres o seminarios; actividades a distancia sobre campus virtual, semipresenciales, presenciales, a través de videoconferencia, etc. También se han puesto en marcha algunas iniciativas interuniversitarias, como es el caso del grupo de Universidades del G9, del que la Universidad de Zaragoza forma parte, y que en 2017 han lanzado el “V Plan de Formación del Profesorado Universitario”. Son actividades realizadas a través de los campus virtuales de cada universidad, en la que participan docentes de las 9 universidades. Desde Campus Iberus, Campus de Excelencia Internacional del Valle del Ebro en el que participan las Universidades de la Rioja, Pública de Navarra, Lleida y Zaragoza, , también se organizaron en 2015 actividades dirigidas al profesorado de las mismas por medio de videoconferencia.

Dentro de esta enorme heterogeneidad, todos los planes de formación comparten el objetivo de promover la mejora de la docencia en sus instituciones. En el siguiente apartado nos centraremos en la descripción de la organización de estos planes y programas de formación.

4.2. LOS PLANES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

En este apartado vamos a describir los planes de formación pedagógica del profesorado en las universidades españolas en cuanto a los centros o unidades sobre los que recae la responsabilidad de su diseño, implementación y gestión; las modalidades de la formación; los contenidos y metodologías; y la evaluación de los mismos.

Antes de realizar dicha descripción, es importante recordar que a día de hoy no existe una legislación, normativa o reglamentación sobre la formación del profesorado universitario. En el Real Decreto 1393/2007 que ordena las enseñanzas universitarias oficiales y sus sucesivas modificaciones, entre ellas las contenidas en el Real Decreto 861/2010, cuando se concreta el Sistema de Garantía de la Calidad, se indica que los planes de estudio contarán con procedimientos de mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado. En la legislación que establece los sistemas y requisitos de acceso a los cuerpos docentes universitarios, (Real Decreto 1312/2007 y Real Decreto 415/2015), se alude a la necesidad de evaluación para llevar a cabo el desarrollo profesional de los docentes y se señala el procedimiento de acreditación adoptado para evaluar la carrera docente.

Los estados miembros del EEES cuentan con una asociación que representa a sus organizaciones de aseguramiento de la calidad la "European Association for Quality Assurance in Higher Education" ([ENQA](#)). Esta asociación promueve la cooperación europea en el ámbito de la garantía de la calidad en la enseñanza superior, difunde información y conocimientos para desarrollar y compartir buenas prácticas y para fomentar la dimensión europea de la garantía de calidad. Pertenecen a esta asociación la agencia nacional, ANECA y algunas agencias autonómicas como AQU Cataluña, UNIBASQ del País Vasco y ACPUA, la agencia aragonesa.

ENQA, en colaboración con la Unión Europea de Estudiantes (ESU), la Asociación Europea de Instituciones Educación Superior (EURASHE) y la Asociación Europea de Universidades (EUA), elaboró en 2005 un conjunto de estándares y directrices para la garantía de la calidad en el EEES (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)), que fueron adoptadas por los Ministros responsables de la Educación Superior. En 2012, estas

instituciones iniciaron un proceso de revisión de estas normas a instancias de estos mismos responsables. El fruto de esta revisión fue un documento publicado en 2015.

Dentro del conjunto de estándares de aseguramiento de la calidad desde la propia institución, en el punto referido al profesorado, se dice que las instituciones deben asegurarse de la competencia de sus profesores y aplicar procesos justos y transparentes para su contratación y su desarrollo profesional (ENQA, 2015, p. 13). Se reconoce el esencial papel del profesor para proporcionar a los estudiantes experiencias ricas de aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias, lo que implica una enseñanza centrada en el estudiante, y un cambio respecto al papel tradicional del profesor. Al establecer las directrices para cumplir estos deberes, se asegura que las instituciones de educación superior son las principales responsables de la calidad de su personal y de proporcionarles un entorno de apoyo que le permita llevar a cabo su trabajo con eficacia. Ese entorno de apoyo tendría que (ENQA, 2015, p. 13):

- Establecer y seguir procesos claros, transparentes y justos para la contratación del personal, que reconozcan la importancia de la docencia.
- Ofrecer oportunidades y promover el desarrollo profesional del personal docente.
- Fomentar la actividad académica para fortalecer el vínculo entre la docencia y la investigación.
- Fomentar la innovación en los métodos de enseñanza y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En síntesis, se ofrecen orientaciones sobre la forma de conseguir la calidad del profesorado y en ese sentido, algunas directrices tienen que ver con la necesidad de promover el desarrollo profesional del personal docente. El profesor Zabalza (2001, p. 178) concreta las siguientes acciones que cada universidad debería llevar a cabo respecto a la formación y constituirían una señal inequívoca de su implicación respecto a ésta:

- Diseñar planes de formación para la docencia que especifiquen las prioridades, los responsables y los recursos para su desarrollo. Estos planes deberían estar planteados como propuestas básicas que se irían ramificando en las instancias intermedias (Facultades, Departamentos, Áreas de conocimiento, etc.) como iniciativas concretas de formación.
- Crear y apoyar una estructura institucional encargada de dinamizar ese plan de formación y supervisar y evaluar su desarrollo. Tal estructura debería integrar tanto pedagogos o especialistas en formación como personal de prestigio de los diversos ámbitos científicos que pudieran

estimular la formación y dar credibilidad a la oferta formativa en sus respectivas Facultades y Centros.

- Establecer mecanismos de feedback sobre el funcionamiento de la enseñanza y del sistema universitario en su conjunto. A ello pueden contribuir las diversas modalidades de evaluación de la calidad, evaluación por los estudiantes, memorias docentes de los Departamentos, etc.
- Reconocer la acreditación en docencia y los méritos docentes como criterio de promoción profesional. Este reconocimiento puede ser planteado como una exigencia de acreditación en docencia universitaria para acceder al cuerpo de profesores. También se puede valorar la docencia como criterio para la promoción y/o mejora del estatus profesional (salario, nivel, asunción de responsabilidades, etc.).

Por su parte, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) llevó a cabo un programa piloto llamado TRAINING para evaluar los planes de formación del profesorado que se describirá con más detalle en otro apartado de este capítulo. Como programa piloto se aplicó en varias universidades, por ejemplo en la Universidad Politécnica de Valencia, pero no llegó a ponerse en marcha.

El "Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario" (DOCENTIA) toma como referencia las recomendaciones de ENQA en su documento sobre Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. La participación en programas de formación constituye uno de los criterios de calidad de la actividad docente.

A. Unidades responsables de la formación

Resulta inevitable nombrar a los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE`s) cuando se trata el tema de la formación del profesorado, pues nacieron a partir del Decreto 1678/1969, de 24 de julio de 1969, unidos a la posterior Ley 14/1970, General de Educación, con las siguientes funciones, (BOE de 15 de agosto de 1969, p. 12979):

- La formación pedagógica de los universitarios. Tanto en la etapa previa o inicial respecto a su incorporación a la enseñanza, como en el ulterior perfeccionamiento y reentrenamiento del profesorado en ejercicio.
- La investigación en el dominio de las ciencias de la educación.
- El servicio de asesoramiento técnico en los problemas educativos, ya en su aspecto estrictamente pedagógico, ya en la temática social,

económica o situada genéricamente en el campo de las ciencias de la educación.

En su artículo primero el Decreto disponía la creación de un ICE en cada universidad, que desde el principio dedicaron sus esfuerzos a la organización de actividades de formación permanente para los maestros de Enseñanza General Básica (EGB) y para el profesorado de Secundaria, después a la formación inicial del profesorado de Secundaria mediante la impartición del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). La creación en 1984 de los llamados "Centros de Profesores", encargados de la formación permanente del profesorado no universitario y la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria provocaron en los ICE el inicio de un proceso de adaptación de sus funciones que condujo a muchos de ellos a su desaparición. Respecto a la formación del profesorado no universitario, algunos mantuvieron las actividades más relevantes, otros las abandonaron y la mayoría de los supervivientes se centraron en la formación del profesorado universitario como actividad principal y responsabilidad más relevante (Escudero Escorza et al., 1995).

Prácticamente en la totalidad de aquellas universidades que han conservado su ICE, es éste el responsable de la formación de su profesorado. Es el caso de las universidades de Sevilla, Oviedo, Cantabria, Pontificia de Comillas, Barcelona, Oviedo, Cantabria, Girona, Lleida, Politécnica de Cataluña, Rovira i Virgili, les Illes Balears, Alcalá de Henares, Politécnica de Madrid, Alicante, Politécnica de Valencia y Zaragoza. En casos como el de la Universidad de Salamanca en que su Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE), tiene estatuto de instituto de investigación, también sigue siendo responsable de la formación pedagógica del profesorado universitario.

En otras universidades, podemos encontrar otras estructuras como por ejemplo, la Unidad de Innovación Educativa (UIE) en la Universidad de Castilla la Mancha, el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE) de la Universidad de Burgos, el Servicio de Formación y Apoyo a la Calidad de la Universidad de Granada, el Centre d'Innovació i Formació Educativa (CIFE) de la Universidad de Vic o el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED.

Las diferentes estructuras encargadas de la formación, con diferentes nombres, o estatus, tienen en común su orientación hacia la mejora de la enseñanza en sus respectivas instituciones. Así, el modelo de las universidades españolas ha apostado por disponer de una unidad centralizada que se ocupa de la formación del profesorado de todo el profesorado de la universidad. Zabalza (2011) nos indica que, por ejemplo, en Latinoamérica lo habitual es contar con alguna estructura, un Departamento de Educación, por ejemplo, encargada de la formación en cada

facultad. Advierte igualmente de que el hecho de que un sólo centro se ocupe de la formación de todo el profesorado no impide que se atiendan las necesidades específicas del profesorado de centros, departamentos o titulaciones concretos. Y señala como ventaja que el modelo de único centro hace de la formación una acción institucional que compromete al equipo rectoral, un elemento alineado con los planes estratégicos de la institución para la mejora de la calidad de la enseñanza.

B. Estructura de los planes, modalidades y contenidos de formación

Nos referiremos a estos centros encargados del diseño e implementación de los planes de formación como unidades de formación, englobando así todas sus tipologías. Estas unidades de formación que comenzaron ofreciendo actividades de formación, normalmente en formato de cursos cortos, fueron diseñando sus planes de formación que responden por una parte al modelo de profesor o profesora establecido por la institución y, por otra, a dar respuesta a las necesidades de formación del profesorado. Además, estos planes señalan los objetivos que persiguen en función del perfil profesional del profesor que se desee conseguir, los contenidos o competencias a trabajar, las metodologías y la evaluación de dichos planes. Así, en estos planes se recogen diversas modalidades de formación, dirigidas a colectivos específicos, se establecen itinerarios, niveles, etc. Valcárcel (2003) señalaba, como coordinador del estudio sobre el profesorado universitario ante la Convergencia al EEES, que en ese momento muchas universidades españolas contaban ya con un plan estratégico de cara a afrontar el reto de ofrecer una enseñanza de calidad en el nuevo escenario. El profesorado es un componente fundamental para esa calidad y, para que el profesorado fuese competente en este nuevo escenario, necesitaba una formación profesional, además de apoyo y guía para el desarrollo de proyectos de innovación docente. Indicaba que en aquel momento, en algunos casos las universidades contaban con un plan bien estructurado, con una finalidad y objetivos claros, regularmente evaluados y con financiación estable, pero reconocía que, en otros, estos planes globales no existían y más bien se ofrecían actividades generalmente breves para dar respuesta a cuestiones puntuales. El Plan de Formación de la Universidad de Zaragoza (Universidad de Zaragoza, 2004) se describe en el capítulo 5.

En este mismo estudio, Valcárcel resaltaba que, aunque en número reducido, algunas universidades ofrecían formación específica al profesorado novel mediante actividades de larga duración, de aproximadamente un curso académico, en las que recibían formación global sobre los distintos factores que intervienen en la docencia. Destacaba que en algunos casos se había conseguido una buena integración entre

teoría y práctica, gracias a que se había contado con el apoyo de otros profesores expertos, en calidad de tutores.

En cuanto a la formación permanente, el mismo estudio nos informa de la existencia de diversas modalidades como cursos y seminarios, cuyo principal objetivo ha sido cubrir las necesidades de formación sobre temas de relevancia como han sido las cuestiones metodológicas como, por ejemplo, el aprendizaje colaborativo, o las cuestiones de desarrollo profesional como la elaboración del proyecto docente. Se destaca el crecimiento de actividades relacionadas con las TIC, y no sólo en número, sino también en variedad y calidad. Estas actividades se han centrado en muchos casos, en proporcionar recursos para el uso adecuado de las TIC, pero en otros se ha indagado en los posibles impactos que su uso puede tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En síntesis, este estudio arrojaba una situación respecto a la formación en desventaja si se comparaba con otros países de la Unión Europea, pero en la que se habían puesto en marcha algunas experiencias que permitían afrontar los retos de la convergencia al EEES con un cierto optimismo (Valcárcel Cases, 2003).

No obstante, una de las condiciones para afrontar esos retos era apoyar el proceso de profesionalización docente, para lo que se proponían algunos elementos que favorecerían dicho apoyo: un plan de formación, un sistema de acreditación docente del profesorado y un sistema nacional de coordinación y apoyo a la formación.

El estudio proponía a cada universidad su propio Plan de Formación, que debía entroncarse en principios y programas avalados y coordinados desde las instancias autonómica y nacional. Es decir, que estos planes debían contextualizarse en la institución de educación superior que los elaboraba y además, debían contar con el apoyo de la universidad y de comunidad autónoma que en definitiva, la financia. No obstante, se ofrecieron sugerencias en el momento de elaborar dichos Planes de Formación en el sentido de que (Valcárcel Cases, 2003, pp. 83-84):

- Partan de las necesidades estratégicas de las propias universidades y de las necesidades e iniciativas de los profesores.
- Concentren esfuerzos individuales y colectivos.
- Supongan compromisos explícitos de mejora a diferentes niveles: departamento, titulación, grupos, profesores, asignaturas,...
- Definan un modelo de universidad y de profesor.
- Prioricen los contenidos de formación más relevantes.
- Promuevan la diversidad de estrategias de formación y de contenidos de aprendizaje.

- Estructuren adecuadamente sistemas de apoyo y de recompensa, y desarrollen mecanismos de reconocimiento e incentivación de la calidad de la docencia.
- Planteen metas a medio y largo plazo.
- Estructuren un sistema de tiempos y espacios para la formación en sus diferentes contenidos.
- Doten de recursos y materiales para su desarrollo, y creen (donde no los haya) o potencien (donde existan) los organismos de apoyo técnico.
- Sean evaluables para una posterior mejora.

En el mismo estudio, se describían cuatro niveles de formación que se tenían en cuenta en las unidades de formación. Un primer nivel, que denomina "formación previa" dirigida a becarios de investigación o estudiantes de postgrado que podrían estar en disposición de iniciar su carrera docente. Contaban con un tutor con experiencia que les orientaba en el conocimiento de la estructura de la universidad (centros, departamentos, titulaciones). Y participaban en algunas actividades docentes como seminarios o clases prácticas. Este nivel podría asociarse en parte con el que se requiere para los becarios en formación (FPU). El segundo nivel es el de la formación inicial dirigida al profesorado novel con poca experiencia, contratado de forma temporal y con escasas posibilidades de continuidad en el contrato. La formación en ese caso debe conseguir que adquieran las competencias docentes al nivel que les permita planificar y gestionar su docencia. Para esta formación se contaría con un mentor, que sería un docente con más experiencia y de su propio departamento. El tercer nivel sería el de la "formación continua" dirigida al profesorado con más experiencia y, en general, estable y tendría como objetivo atender a las demandas concretas de este profesorado. Estas demandas pueden provenir de las exigencias de un sistema de evaluación e incentivación para la mejora de la calidad de la enseñanza, que apoye por ejemplo, proyectos de innovación o planes de mejora. Es importante que esta formación parta del profesorado de un departamento, o de un equipo docente, o de grupos interdepartamentales. Por último, el cuarto nivel, que denominan "formación especializada" se dirigía a profesorado muy experimentado e implicado en tareas relacionadas con la docencia como la participación en el diseño de planes de estudio, la colaboración como formadores o como mentores en planes de formación.

En síntesis, la mayoría de las universidades ofrecen dentro de sus planes de formación actividades que distingue por estar dirigidas al profesorado novel o al profesorado con más experiencia, basándose en las características propias de cada tipo de profesor y, por tanto, de sus necesidades y demandas de formación

específicas (Pinya Medina, 2008). Zabalza (2001) además de apostar por la formación diferenciada para noveles y experimentados, en este último caso basada en la reflexión sobre la práctica, nos alerta de la necesidad de tener en cuenta al profesorado asociado y a tiempo parcial. Este colectivo tiene unas características propias como el hecho de ejercer su profesión fuera de la universidad y de que el trabajo como docentes en la universidad es secundario y provisional. Por lo que su disponibilidad temporal para dedicar a la formación es escasa. Sin embargo, el valor que supone su experiencia profesional para la formación de los estudiantes, se puede neutralizar por una práctica docente inadecuada. Por ello, el profesor Zabalza resalta la conveniencia de elaborar diseños flexibles para la formación.

Pinya (2008) realizó una revisión a partir de la información recogida en los portales web de las unidades de formación de veintitrés universidades a partir de la que ofrece algunas tendencias en cuanto a la organización de la formación en distintas unidades. Así, por ejemplo, en la Universidad Politécnica de Madrid la organización de la formación se desplegaba en (2008, p. 9):

- Conferencias.
- Jornadas.
- Formación para grupos de innovación educativa y metodologías relacionadas con el EEES.
- Actividades de ayuda a la labor investigadora.
- Sesiones temáticas.
- Herramientas para la docencia universitaria.
- Actividades de formación provenientes de demandas de los centros.
- Formación inicial del profesorado en el marco del EEES.
- Formación continua.

Mientras que en la Universitat de Barcelona se organizaba en torno a:

- Formación inicial del profesorado.
- Formación permanente.
- Postgrado de política académica universitaria.
- Formación a demanda.
- Asesoramiento.
- Congresos, Jornadas, Simposios, etc.

Estos dos ejemplos muestran que se tenían en cuenta diversos factores como: la experiencia del profesorado al ofrecer formación inicial y permanente; la disciplina al programar formación a demanda; la importancia del debate y el intercambio de

experiencias al organizar de reuniones como Jornadas o Mesas redondas o el papel de las TIC como herramientas en la docencia universitaria.

En este mismo estudio de Pinya (2008), se constató la tendencia a ofrecer distintas actividades dirigidas a todo el profesorado, centradas en principio en dos tipos de temáticas: el de la didáctica universitaria en el que se tratan temas como las metodologías docentes, la evaluación o la planificación. La segunda temática es el del uso de las TIC que se centran en las plataformas de campus virtual que cada universidad ponía a disposición del profesorado u otros recursos informáticos. En algunas universidades, además de estos ejes temáticos también se ofrecían programas de formación para la gestión, como es el caso de la Universidad de Valencia o la enseñanza de idiomas, como era el caso de la Politécnica de Madrid.

Aunque la universidad dispusiera de un Plan de Formación, cada actividad formativa se presentaba de manera aislada, de forma que cada una contara con su correspondiente certificación. Se sugería la conveniencia de diseñar itinerarios formativos que el profesorado pudiera seguir y, de esta forma, dar continuidad a la formación y poder ofrecer unas acreditaciones de los itinerarios superados. Esta idea de los itinerarios ha sido estudiada y debatida en algunos encuentros de gestores de formación y podemos afirmar que a día de hoy sigue siendo un reto.

Al estudiar la duración de las actividades también se encontró una gran variabilidad pues dependía de la temática, los destinatarios, la metodología, etc. La profesora Pinya en esta revisión encontró actividades de entre 2 y 60 horas de duración. En cuanto al grado de presencialidad, ya se apuntaba la tendencia a ofrecer cada vez más actividades semipresenciales y actividades a distancia realizadas a través de campus virtual. Podemos afirmar que se ha consolidado esta tendencia y cada vez se programan más actividades semipresenciales, por el hecho de ser más flexibles en cuanto al horario y por la inclusión de diversas tareas que el profesorado debe realizar fuera del aula. También se programan más actividades a través de videoconferencia y a distancia por la existencia de campus muy distantes entre sí y en distintas ciudades pertenecientes a la misma universidad, como es el caso de la Universidad de Zaragoza. En la mayor parte de las universidades estudiadas, la evaluación de las actividades de formación se hacía a partir de las horas de asistencia a la misma. Las unidades de formación, en general, disponían de cuestionarios de evaluación de las actividades en los que se solicitaba a los asistentes a la formación su valoración, satisfacción y sugerencias para la organización de otras actividades. De esta forma, también se disponía de una primera aproximación de las temáticas en las que el profesorado necesitaba formarse.

Además de estas actividades dirigidas al profesorado en general, también encontró una oferta dirigida al profesorado novel, de mayor duración (entre 100 y 200 horas) y que, en algunos casos, al ser cursos reglados, su superación quedaba acreditada mediante una certificación de postgrado, de experto o incluso de máster. Podemos aportar como ejemplos de este tipo de cursos y las referencias en las que se describen las características de los mismos, los siguientes:

- El Programa de Formación Inicial de la Universidad Politécnica de Cataluña (PROFI) (Almajano Pablos y Valero-García, 2000).
- Formación inicial del profesorado en la Universitat Pompeu Fabra (Castro, Gil, y Pina, 2004).
- Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia (Fernández March, 2008a).
- Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario de la Universidad de Zaragoza. Se describe en el capítulo 5.

Pinya (2008) encontró que estos programas de formación destinados al profesorado novel tenían prácticamente los mismos objetivos y finalidades: ofrecer a este profesorado una base de conocimientos sobre los que asentar su práctica profesional. Como los primeros años de profesión son determinantes para el desarrollo profesional, en estos programas se trata de ofrecer estrategias y herramientas para un adecuado desarrollo profesional que dé lugar a una mejora de la calidad de la docencia. En algunos de estos programas se establece la preferencia para seguirlos del profesorado novel, pero se admite a cualquier profesor o profesora interesados en el mismo. Pinya encontró más variedad en cuanto a la estructura de estos programas que podían estar compuestos por módulos formativos; por itinerarios; mezcla de actividades, talleres y seminarios fijos, etc. E igualmente en cuanto a la evaluación de los participantes. Enumera algunas de las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados: asistencia a un elevado porcentaje de sesiones formativas, entrega de trabajos prácticos asociados a los módulos, elaboración de un portafolio docente, elaboración de una guía docente, de un proyecto docente, entrega de un trabajo de investigación, etc.

Más recientemente, Amador et al. (2012) realizaron un estudio para conocer el estado de la formación del profesorado universitario en las universidades españolas, y especialmente la del profesorado novel. Elaboraron un cuestionario que enviaron a 48 unidades responsables de la formación, de los que respondieron 31. En todas las que respondieron contaban con programas de formación permanente de su profesorado y en 26 de ellas además, con programas de formación para el profesorado novel. Coinciden con Pinya en señalar que a algunos de estos programas

sólo se permite el acceso al profesorado novel (58% de las universidades que respondieron), en el 34% a todo el profesorado siempre que haya plazas disponibles y un 8% no se especificaba quién podía acceder. La organización en módulos ha sido la más habitual, en un 35% de universidades se estructuraban en créditos ECTS y su media era de 29 créditos, equivalentes a 725 horas de dedicación. En las que no se utilizan los créditos ECTS, que suponían un 15%, la media era de 13 créditos, equivalentes a 130 horas. Por último, en el 46% de universidades, se contabilizaban horas y la media era de unas 137 horas. Estos programas de formación para el profesorado novel, se ofrecían en un 62% de universidades en modalidad presencial y en el 38% en semipresencial.

Las metodologías utilizadas en la formación son diversas: seminarios y talleres de tipo práctico (84,4% de las universidades), exposiciones de expertos (23,1%), metodologías de aprendizaje cooperativo (19%) y portafolios o carpetas de aprendizaje (19%). También se preguntó por los contenidos de estos programas, de los que el equipo de trabajo identificó 32 contenidos distintos en las respuestas que agruparon en las diez categorías siguientes (Amador et al., 2012, p. 49):

- Planificación y organización docente.
- Metodologías docentes.
- Tutela y orientación del alumnado.
- Investigación sobre la práctica docente.
- Tecnologías informáticas.
- Reflexión sobre la práctica docente.
- Ética docente.
- Formación de equipos docentes.
- Gestión universitaria.
- Facilitar la formación docente y mejorar su currículum vitae.

Detallan los contenidos formativos incluidos en las seis categorías más comunes en los programas de formación para el profesorado novel. Son los siguientes:

- Planificación y organización docente: "Manejo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes", "Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje", "Estrategias de evaluación" e "Intercambio de buenas prácticas docentes".
- Metodologías docentes: "Adquisición de habilidades y estrategias metodológicas y didácticas" y "Estrategias comunicativas para la docencia".

- Gestión universitaria: "Integración del profesorado novel en la universidad y su proyecto educativo" y "Proporcionar herramientas generales sobre la gestión universitaria".
- Tutela y orientación del alumnado: "Apoyo y orientación al estudiante" y "Análisis de los problemas de aprendizaje y desarrollo del estudiantes universitario".
- Investigación sobre la práctica docente: "Desarrollar capacidades de innovación en la práctica docente".
- Reflexión sobre la práctica docente: "Promover una autorreflexión sobre su práctica docente" y "Desarrollar un espíritu reflexivo y crítico en la práctica docente".

Los sistemas e instrumentos de evaluación son similares a los encontrados por Pinya: asistencia a los seminarios y talleres, trabajos prácticos, carpeta docente, etc. Amador et al. (2012) nos proporcionan información sobre el seguimiento del proceso de formación para el que se usan distintas estrategias como: recogida de cuestionarios de evaluación, foros y reuniones presenciales, entrega de informes periódicos y tutorías o mentorías. También se alude a los ponentes que mayoritariamente son profesores y profesoras de la universidad en la que imparten la formación. El dato concreto del estudio es que el 46,2% de las universidades que ofrecían formación al profesorado novel, contaban con el profesorado de su propia universidad en porcentajes que oscilan entre el 75% y el 100%. Igualmente nos aportan datos sobre el reconocimiento de esta formación, que se valora como mérito en las plazas internas en el 81% de las universidades que participaron en el estudio. El impacto que la formación tiene en el profesorado novel y en la institución a través del centro o departamento, es, en general, bastante desconocido. Sólo siete universidades utilizaban alguna estrategia para detectarlo. Entre ellas, las encuestas de evaluación, la participación y dirección de proyectos de innovación o los informes de mentores.

Destacamos las reflexiones sobre el futuro de la formación del profesorado novel que realizan a partir de este estudio Amador et al. (2012, pp. 60-61):

- Es fundamental fortalecer estos primeros pasos en la profesión docente del profesorado novel, pieza clave para mejorar la calidad de la docencia universitaria.
- Además de aportar una buena formación, impartida por expertos, hay que conocer las necesidades sentidas por el profesorado que se inscribe en la formación. Resulta imprescindible realizar una buena detección de

necesidades de formación y de los problemas que preocupan al profesorado novel y de sus expectativas.

- La formación docente de los noveles se debe considerar como una de las dimensiones inherentes a la profesión docente y asumir que aprender a enseñar se hace desde la práctica, pero no solo con la práctica.
- Es necesario combatir el individualismo y la competitividad el profesorado de educación superior, y crear un clima de cooperación.
- Es importante desarrollar el sentimiento de pertenencia (identificación institucional) a la universidad, mediante el trabajo colectivo y con iniciativas como la mentoría, que permitan interiorizar la cultura académica de la facultad y del departamento. Éstos deberían involucrarse facilitando y haciendo viable la participación de su profesorado novel en estos cursos.
- Es necesario redefinir la carrera docente, de manera que el profesorado novel vea reconocido y debidamente compensado su trabajo y preparación para adquirir las competencias docentes, y disponer de un currículum que razonablemente le permita responder a los requisitos de acreditación académica que se le exigen.

C. Los planes de formación ante el proceso de convergencia al EEES

El equipo liderado por el profesor Valcárcel llevó a cabo un proyecto, subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en 2004 que llevó por título "Diseño y Validación de Actividades de Formación para Profesores y Gestores en el Proceso de Armonización Europea en Educación Superior", en el que se plantearon, entre otros objetivos, describir la situación de la formación específica del profesorado para el EEES en las universidades españolas y recabar opiniones sobre la importancia de posibles contenidos de formación para el EEES. Para ello, diseñaron un cuestionario que respondieron 45 vicerrectores responsables en sus instituciones de llevar a cabo la el proceso de Convergencia al EEES, así como 14 expertos en el tema. Además en el marco del proyecto, se organizaron tres seminarios dirigidos a equipos de gobierno, responsables y gestores de formación.

Algo más de la mitad de las universidades que respondieron al cuestionario ya habían iniciado un plan de formación para preparar al profesorado para el Espacio Europeo. En aquellas universidades que no tenían plan de formación se había realizado alguna acción puntual de carácter general (en dieciséis universidades) o sobre temas concretos (diecinueve universidades). También se preguntó por la necesidad de formación en dieciséis campos, que tanto vicerrectores como expertos,

valoraron entre 1 y 5 puntos según la consideraban poco necesaria o muy necesaria (Valcárcel Cases, 2004). Los dieciséis campos de formación sobre los que se pidió opinión fueron:

1. Formación técnica general sobre el EEES.
2. Formación en acción tutorial.
3. Formación para el diseño de objetivos de aprendizaje para la adquisición de conocimientos y competencias.
4. Formación para la enseñanza y la evaluación de competencias.
5. Formación en metodologías activas: resolución de problemas.
6. Formación en metodologías activas: trabajo en proyectos.
7. Formación en metodologías: estudio de casos.
8. Formación en metodologías activas: seminarios.
9. Formación para el trabajo en equipo de los estudiantes (aprendizaje colaborativo).
10. Formación para la coordinación e integración de los contenidos curriculares de diferentes materias de las titulaciones: trabajo colaborativo y en equipo entre profesores.
11. Formación para la planificación docente multidisciplinar.
12. Formación en habilidades de comunicación en el aula.
13. Formación para la evaluación de los estudiantes acordes con las nuevas formas de enseñar.
14. Formación para la autoevaluación del profesorado.
15. Formación para la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
16. Formación en utilización eficaz y eficiente en (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La necesidad de formación para la evaluación de los estudiantes acorde con las nuevas formas de enseñanza fue una de las temáticas que suscitó más unanimidad entre vicerrectores y expertos, pues más del 90% de los vicerrectores y el 100% de los expertos la puntuaron con 4 ó 5. A continuación, encontraron que la temática sobre formación para la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje fue valorada con 4 o 5 puntos por todos los expertos y por el 80% de los vicerrectores. Sin embargo, la necesidad de formación del profesorado en habilidades de comunicación en el aula es considerada menos importante tanto por los vicerrectores como por los expertos. Cuando analizaron directamente las valoraciones, constataron que las temáticas que tanto los vicerrectores como los expertos puntuaron por encima de 4 fueron:

- El diseño de objetivos de aprendizaje para la adquisición de conocimientos y competencias.
- La enseñanza y la evaluación de competencias.
- La evaluación de los estudiantes acordes con las nuevas formas de enseñanza.
- El trabajo en equipo de los estudiantes.
- La coordinación e integración de los contenidos curriculares de diferentes materias de las titulaciones: trabajo colaborativo y en equipo entre profesores.
- La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una de las conclusiones del primer seminario del proyecto fue la necesidad de definir un modelo abierto y flexible de formación para el profesorado implicado en el proceso de convergencia. Se realizaron distintas propuestas de mejora teniendo como objetivo la elaboración de ese modelo de formación abierto y flexible compartido por distintas universidades (Valcárcel Cases, 2004, pp. 61-62):

1. El modelo de formación abierto y flexible, podría llegar a utilizarse en todas las universidades, e incluiría módulos compartidos por todas ellas y módulos específicos o diferenciados de cada una.
2. El modelo de formación serviría de referencia a todas las universidades, aunque tendría que ser adaptado al contexto de cada universidad. Este proceso de adaptación debería partir de un pronunciamiento institucional muy claro que recogería la visión que cada universidad tenía del proceso de convergencia, así como del perfil del profesorado considerado adecuado. La visión institucional, la configuración de módulos de formación tanto comunes como específicos deberían constituir el núcleo de un Plan Específico para la Formación del Profesorado.
3. Los módulos específicos de cada universidad deberían ser oportunidad para dar a conocer todas aquellas experiencias de innovación e investigación formativa que se estuvieran desarrollando en la universidad.
4. Los distintos planes de formación de las universidades deberían abordar las temáticas:
 - Convergencia europea e implicaciones docentes.
 - Planificación de la docencia.
 - Metodologías didácticas centradas en el aprendizaje.
 - Nuevas metodologías para la evaluación.

- La acción tutorial.
- 5. La metodología recomendada en los distintos planes de formación debería orientarse hacia el aprendizaje. Los módulos, independientemente de su contenido, deberían ser una oportunidad para aprender haciendo, esto es, una oportunidad para vivir la construcción de un proceso de enseñanza orientado hacia el aprendizaje.
- 6. Los planes de formación para la convergencia deberían incluir mecanismos que permitieran su evaluación, así como condiciones para su revisión y actualización.
- 7. La elaboración de planes de formación en cada universidad, así como su desarrollo y evaluación, podría ser la base para configurar un modelo compartido, basándose en la estructura de módulos comunes y módulos específicos, siempre que se especifiquen y acuerden unos mínimos comunes sobre la visión de la convergencia, el perfil del docente y los objetivos propios de plan en su conjunto.

Aunque este modelo abierto y flexible no se materializara, entendemos que nuestro Plan de formación del profesorado de la Universidad de Zaragoza definido en el documento titulado "Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al espacio europeo de educación superior: 2004-2009", recoge alguna de las ideas de la propuesta anterior en cuanto que define el Plan de formación, lo justifica, señala sus objetivos, establece el perfil del profesorado, la metodología para la formación, los contenidos y la evaluación y revisión del Plan.

En el marco del segundo seminario incluido en el proyecto, celebrado en Zaragoza en septiembre de 2004, titulado "Formación para Responsables de Política Académica", el profesor Javier Paricio presentó una ponencia en la que resaltó la necesaria relación entre formación e innovación, señalando que el impulso, la orientación y el respaldo de actividades de mejora e innovación docente, constituirían un objetivo de la formación. Destacaba igualmente la labor de muchos de los planes de formación de las universidades españolas en cuanto a la sensibilización y divulgación de los nuevos principios y planteamientos de la educación superior que suponía el proceso de convergencia al EEES, incluso de la promoción de la innovación. Superado el objetivo de la sensibilización y la divulgación, deberían organizarse actividades de formación relacionadas con la práctica innovadora, una formación en práctica y basada en la práctica. Esto implicaría tener en cuenta formatos más allá del curso tradicional, basado en la metodología expositiva, dirigido a un grupo numeroso. El profesor Paricio, director del ICE de la UZ en aquellos momentos, basándose en la experiencia del centro tras

unos años en los que se había desarrollado una intensa actividad formativa, sugiere dos líneas de evolución de los planes de formación en relación con la innovación. La primera es considerar en las actividades formativas dos etapas, la primera de descubrimiento y planteamiento inicial y la segunda de actividad práctica de cara a impulsar la innovación. De esta forma, se conseguiría aplicar la formación en el aula. En segundo lugar, nos indica la conveniencia de diversificar los modelos de formación, teniendo en cuenta nuevos formatos que respondan a las distintas fases y necesidades del proceso de innovación (Valcárcel Cases, 2004).

Esta relación que se apuntaba entre formación e innovación, se ha incorporado a los planes de formación a diversos niveles. Por ejemplo, en el caso del Plan de Formación de la UZ, se han programado actividades a demanda de grupos inmersos en la realización de proyectos de innovación impulsados desde las convocatorias de proyectos de la propia UZ. Por otra parte, los equipos de innovación consolidados, constituyentes de lo que llamamos una red, amparada igualmente en las convocatorias de proyectos, han organizado actividades de formación para divulgar tanto sus avances en el tema que centraba su red (metodologías activas, evaluación, TIC, etc.) como la propia existencia de la red de cara a aumentar en número y diversidad de sus componentes. Desde otra perspectiva, en los últimos seis años, se ha incluido entre las actividades del programa de formación permanente, una dedicada al diseño de proyectos de innovación.

D. Situación actual y tendencias de futuro

En noviembre de 2013 tuvo lugar una reunión de REDU, en la Universidad Politécnica de Valencia, en formato de Jornadas, bajo la propuesta temática de "Repensar la formación del profesorado universitario hoy". En aquel momento, Paricio Royo (2013), secretario de REDU, se preguntaba por qué habría que repensar la formación del profesorado en aquel momento, cuando muchas universidades españolas habían acumulado ya una gran experiencia organizando programas que, atendiendo a la demanda y a los niveles de satisfacción declarados por los participantes, se podrían calificar como muy exitosos. La respuesta a aquella pregunta fue otra pregunta: ¿hasta qué punto la formación ha contribuido a la transformación de la realidad educativa de nuestras universidades? Las distintas ponencias de las Jornadas se centraron en los diversos aspectos a considerar para empezar a elaborar una respuesta fundamentada a esta nueva pregunta. De hecho, una primera conclusión de las Jornadas fue la necesidad de investigar el impacto de la formación del profesorado en el acontecer diario en las aulas.

Paricio Royo (2013), sintetiza lo tratado en las Jornadas señalando en primer lugar que la relación entre formación y transformación de la práctica docente no es

directa ni sencilla. De hecho, la investigación ha puesto en evidencia, como señalaba Ignacio Pozo en su ponencia, la existencia de barreras tanto extrínsecas como intrínsecas entre ambos términos. Entre estas últimas, destacó el papel de las creencias del profesorado que a partir de su experiencia construye concepciones epistemológicas de su materia y modelos sobre lo que supone aprender y enseñar (Pozo Municio, 2008). Precisamente, para conseguir que la formación favorezca el cuestionamiento de esos modelos, concepciones y creencias que a su vez permita cambiar la práctica docente, el profesor Pozo señaló la necesidad de plantear actividades de formación con una orientación "experiencial", es decir, creando un clima que lleve al profesorado a repensar desde nuevas posiciones su experiencia y su práctica docente.

Siguiendo con el análisis de factores que median entre formación y aplicación en las prácticas docentes, encontramos en el informe de la investigación coordinado por Mónica Feixas (2013) que a través del "Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente", desarrollado por el grupo, presenta una serie de factores que potencian o limitan la transferencia de la formación a la práctica, agrupados en: factores de la formación (el diseño de la formación y aprendizaje realizado), factores del entorno (apoyo del responsable docente, predisposición al cambio, recursos del entorno, feedback del estudiante, reconocimiento institucional, cultura docente del equipo de trabajo) y factores del individuo (organización personal del trabajo). Respondieron al cuestionario 1026 docentes que habían participado en alguna de las 81 actividades de formación programadas por 18 universidades, entre las que se encontraba la Universidad de Zaragoza y el Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario. Encontraron que el diseño de la formación y aprendizaje realizado era el factor que contribuía en mayor medida a la transferencia. El reconocimiento institucional constituía otro factor muy relevante: el profesorado espera que el esfuerzo que realiza formándose le sea reconocido. Señalaron además limitaciones de tipo organizativo o estructural como: el escaso apoyo del coordinador de la titulación; la cultura del equipo de trabajo en general poco proclive a cambios en las prácticas docentes; falta de recursos. También de tipo personal como la organización personal del trabajo: se establecen prioridades en cuanto a la dedicación a cada una de las tareas. El feedback que obtienen de los estudiantes también es tomado en consideración por el profesorado a la hora de transferir a su práctica lo aprendido en la formación. Se concluye que las acciones formativas centradas en programas largos de formación inicial o continua y el modelo integrador de competencias tendrían una mayor predisposición a la transferencia (Feixas i Condom, Fernández, Lagos, Quesada, y Sabaté, 2013).

Al retomar la idea de la relación entre formación y cambio en las prácticas educativas tras los dos elementos expuestos, las concepciones del profesorado y los factores de transferencia de la formación, se va confirmando la idea de que los programas de formación deben situarse en un marco más amplio, como un elemento más dentro de una estrategia global que cada universidad habría diseñado para conseguir esa transformación de la práctica educativa. Amparo Fernández y Mónica Feixas propusieron en esta línea en el marco de las Jornadas que los participantes en las mismas impulsáramos en nuestras instituciones, un proceso de elaboración de un modelo educativo propio, liderado por los responsables al más alto nivel. Este modelo educativo, señalaría el horizonte al que se debería avanzar y, por tanto, sería el marco de todas las acciones encaminadas al desarrollo profesional docente, entre las que se encontrarían los planes de formación (Paricio Royo, 2013).

Partiendo del modelo educativo, Joan Ruè propuso poner en marcha estrategias que él mismo denominó "intensivas" de cara a la transformación de la docencia. La titulación y los equipos docentes deberían ser las unidades en las que se centrarían las actividades de formación de modo que puedan contribuir a su desarrollo educativo. Incide así en la dimensión institucional y cultural de la transformación que se busca, y que tiene como retos, entre otros, la coordinación e integración curricular, la superación de modelos curriculares acumulativos o la orientación hacia el desarrollo del estudiante y sus competencias. Ruè (2016) propone un modelo de desarrollo profesional desplegado en cinco niveles, a partir del que las modalidades de organización y desarrollo de la formación pueden ser diversas según los propósitos marcados. Para los niveles 0, cuyo propósito es sensibilizar, divulgar enfoques y necesidades, nivel 1, de recursos profesionales básicos, y nivel 2, de contenidos de carácter organizativo y metodológico y de materia, las actividades formativas pueden ser cortas y puntuales. Los niveles 3 y 4 referidos a estrategias docentes individuales y de equipo, de carácter organizativo, reflexivo y curricular, requerirían actividades de mayor duración, con sesiones de práctica, observación y reflexión posterior. El nivel 5, de gestión y evaluación curriculares, necesitaría de acciones formativas en la modalidad de taller, a lo largo de las mismas se elaborarían distintos tipos de materiales, se produciría el debate entre los participantes así como la reflexión. Deberían ir acompañadas de apoyo y orientación y deberían dirigirse a equipos docentes vinculados a una titulación, o un departamento o un centro.

En síntesis, después de las aportaciones realizadas, las claves para mejorar el impacto de la formación en la transformación de las prácticas educativas consistirían en:

avanzar, desde el tipo de formación genérica y extensa que ha sido habitual en el formato de cursos y actividades breves, hacia acciones más intensivas y de más largo alcance que impulsen el desarrollo del profesorado desde el cuestionamiento reflexivo y contrastado de su propia experiencia y práctica, en el marco de un liderazgo, una estrategia y un modelo educativo explícito de carácter institucional y en el marco más específico de los retos curriculares y organizativos de la propia titulación y de su equipo docente. (Paricio Royo, 2013, p. 497)

Se presentaron algunas propuestas para el diseño de programas de desarrollo profesional docente que pudieran producir mayor impacto sobre la práctica educativa. El profesor Antonio Latorre presentó su experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación-acción como estrategia de desarrollo profesional ideal para cambiar concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Desarrollar un proyecto de investigación-acción supone indagar estructurada y sistemáticamente sobre la propia práctica, poner en marcha acciones para transformarla y volver a indagar sobre dichas acciones. De esta manera quedan unidas formación, investigación y acción educativas, como señalaba Latorre en su ponencia puesto que la transformación de la práctica es el objeto mismo de un proceso investigador que comienza y finaliza en esa misma práctica y que produce una transformación tanto de la práctica, como de las concepciones educativas del profesorado implicado en el proceso. El profesorado genera así un conocimiento propio y contextualizado ligado a la práctica y a la transformación de la misma.

El propio Latorre alertaba de que de los programas de investigación-acción producen transformaciones profundas solo si están liderados institucionalmente. Es decir, debe haber coherencia entre las transformaciones de las concepciones y creencias de cada docente y la transformación de la organización. La profesora Idoia Fernández, por su parte, defendió la necesidad de repensar la formación teniendo en cuenta precisamente este doble eje individual e institucional. Teniendo en cuenta las conclusiones de Gibbs y Coffey (2004) en el contexto británico, Fernández, enfatizó sobre el hecho de que la mejora general de la experiencia de aprendizaje que ofrecen las titulaciones individuales no se consigue sumando los esfuerzos individuales del profesorado en pequeñas innovaciones aisladas, sino a través de una estrategia institucional coherente que enmarque y ampare esos procesos. Es decir, para conseguir el impacto de la formación en la transformación de la práctica, el desarrollo profesional docente del profesorado debe construirse desde la reflexión y la investigación sobre su propia práctica y contexto docente y en el marco de una estrategia institucional liderada desde los más altos niveles. Por lo tanto, para

Fernández, se imponía una redefinición de la organización y pautas de actuación de las unidades de desarrollo educativo para conseguir esa transformación de la universidad que se persigue (Valcárcel Cases, 2004).

Por último, en el marco de las Jornadas se constató la necesidad de que las unidades dedicadas a la gestión de la calidad y las dedicadas al desarrollo docente deberían iniciar un trabajo conjunto. Las intervenciones de Rafael van Grieken, director de la ANECA en aquel momento, Miguel Ángel Zabalza y Eduardo García hicieron patente que este trabajo conjunto podría ser un camino para conseguir un impacto mayor de las acciones de mejora educativa, situándolas en los contextos, los problemas, los retos y las experiencias de equipos docentes de las titulaciones.

La conclusión de las Jornadas, apuntó a la necesaria redefinición de las políticas y líneas de acción para la formación del profesorado, que debería entenderse como un conjunto de acciones de apoyo al desarrollo educativo de las titulaciones y equipos docentes, en el marco de una estrategia institucional que debería comenzar por la elaboración de un modelo educativo propio y ser liderada por la dirección de la universidad.

Para ofrecer una descripción más actual de la situación de las unidades de formación y los planes de formación que ofrecen al profesorado en las universidades españolas, nos basamos en el trabajo de Fernández y Márquez (2014) para el que consultaron entre junio y julio de 2013 la información sobre los programas de formación del profesorado alojados en las páginas web de 47 universidades públicas. En 16 de esas 47 universidades la unidad encargada de organizar la formación es el ICE, en el resto encontraron bastante diversidad y una transformación constante de estas unidades, característica que se puede entender como signo de vulnerabilidad y que se observa igual en otros países.

Igualmente encontraron diversidad en los ámbitos de actividad de estas unidades que comparten el de la formación, la innovación y la calidad. Además un 58% de las unidades realizan otras actividades como la formación en idiomas, atención a la diversidad, empleabilidad o salud laboral. Estas autoras relacionan las funciones con el tamaño de la universidad: en las universidades de menor tamaño es más fácil que las unidades se ocupen de un mayor número de servicios. Mayoritariamente estas unidades se ocupan de la formación del Personal Docente e Investigador (PDI), aunque algunas también lo hacen del Personal de Administración y Servicios (PAS), en programas normalmente separados. Sin embargo, resaltan el ámbito de la gestión y la dirección como uno de los que se ofrecen tanto a PDI como a PAS y que tiene que ver con el liderazgo académico, tema que empieza a ocupar las agendas de investigadores y que puede ser una línea a desarrollar.

Otro colectivo que comienza a estar en el foco de atención de estas unidades es el del estudiantado. Estas autoras argumentan que al dirigir las miradas hacia el aprendizaje profundo y auténtico se ha comenzado a ofrecer a los estudiantes algún programa de apoyo al aprendizaje, como es el caso de la Universidad de A Coruña o la de Valencia. En el caso de la Universidad de Zaragoza, se ha ofrecido formación a los estudiantes que han colaborado en el Plan Mentor.

La actividad predominante de estas unidades es la impartición de cursos y seminarios para adquirir competencias docentes y mejorar la enseñanza. Este hecho no es diferente de lo que ocurre en otros países pues los cursos y seminarios son fáciles de organizar y gestionar, sin embargo, como ya se ha insistido a lo largo de este capítulo, se hace necesario diseñar otras actividades con otros formatos si se desarrollan estrategias institucionales globales en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Al analizar la duración de los cursos, encontraron que el 83% de ellos tenían menos de 20 horas presenciales, el 14% entre 20 y 49 horas presenciales y el 3% tenían más de 50 horas presenciales. Este análisis tiene su relevancia pues las actividades cortas se dirigen más bien a aprendizajes instrumentales y es difícil que incidan por ejemplo en las creencias del profesorado o en la interacción con los estudiantes.

Fernández y Márquez (2014) agruparon las temáticas a las que responden los cursos de menos de 49 horas presenciales en 7 bloques:

- Competencias de gestión y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (27% de las actividades).
- Tecnología educativa (28%).
- Desarrollo personal (13%).
- Investigación (21%).
- Liderazgo académico (5%).
- Calidad (2%)
- Prevención y seguridad (4%)

En cuanto a las actividades de más de 50 horas presenciales se llevan a cabo en 35 universidades, y en 23 de ellas estas actividades están dirigidas al profesorado novel. Del resto, destacan algunos programas de desarrollo de liderazgo como el de formación de coordinadores de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), o los de la Universidad de Huelva de "Especialización en habilidades directivas" y Máster de Gobernanza en Instituciones Educativas. Y por su singularidad, el programa EHUNDU de Desarrollo de los Grados en la UPV/EHU, en el que se ha considerado cada centro universitario como una unidad con la que, a través de sus equipos decanales, establecer compromisos que se reflejan en los indicadores acordados para un

desarrollo global y holístico, que abarca desarrollo profesional, territorial, institucional, educación activa y desarrollo curricular. Arandia y Rekalde (2014) dan cuenta del impacto de este Programa en la UPV/EHU y señalan los aspectos clave para la transferibilidad del modelo a otros contextos. El primero ha sido el apoyo del equipo rectoral y más concretamente el del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente que concretaron el modelo educativo de la institución (IKD, aprendizaje cooperativo y dinámico) desde el que se han articulado distintos programas formativos. Los otros aspectos clave que nos ofrecen Arandia y Rekalde (2014, p. 110) son:

- a) tomar como unidad a los centros universitarios,
- b) idear una estrategia como la de EHUNDU, unida a la formación de líderes y a la autogestión del centro,
- c) reforzar el liderazgo en los centros, quién ha de clarificar qué y cómo hacer para el desarrollo de los grados en relación al modelo IKD, teniendo en cuenta las necesidades formativas y organizativas que de él se derivan,
- d) formar a líderes como los equipos de coordinación, quiénes han de diseñar, junto a los equipos decanales y direcciones, su propio proyecto de coordinación en consonancia con el documento de compromiso EHUNDU, firmado por la dirección de su centro,
- e) proporcionar un asesoramiento cercano a los centros.

La Universitat de Girona ofrece un programa de gestión en docencia universitaria de 12 horas, las Universidades de Murcia y Valencia ofrecen diplomas en investigación, gestión y docencia en educación superior de 375 y 150 horas, respectivamente. La Universitat de Barcelona, por su parte, ofrece un programa en gestión e investigación de 48 horas y uno especialmente dirigido a los jóvenes investigadores de 36 horas. En la Universidad de Granada ofrecen un programa cuyo objetivo es la internacionalización del profesorado (Fernández y Márquez, 2014). En cuanto a la Universidad de Zaragoza, se ofrece desde 2011 un Programa de Apoyo a la Investigación en colaboración con el Vicerrectorado de Política Científica, en el que se programan actividades cortas, de menos de 50 horas, con el objetivo de proporcionar herramientas y recursos para realizar investigación educativa partiendo, en principio, de los proyectos de innovación docente. Fernández y Márquez también han recogido en su estudio algunas acciones institucionales centradas en el impulso de la innovación y la mejora de la calidad de la enseñanza, entre las que destacan, aunque sean minoritarios pues aparecen en el 27% de las universidades consultadas, programas de desarrollo institucional. La estrategia más usual es la convocatoria de

proyectos de innovación, pero también hay grupos de innovación docente estables, Jornadas de innovación o premios a la excelencia docente y a la innovación.

Las conclusiones del estudio de Fernández y Márquez nos sintetizan el panorama actual de la actividad de las unidades encargadas de la formación. En primer lugar, remarcan que la mayoría de las actividades y acciones que desarrollan se centran en el desarrollo instruccional, principalmente en la promoción de habilidades. Otras estrategias más sostenidas en el tiempo, con mayor poder de transformación de concepciones, creencias y prácticas, deberían impulsarse, pues son poco frecuentes. En segundo lugar, encontraron que se trabaja significativamente en el desarrollo profesional. Por una parte, hay muchas estrategias de formación dirigidas al profesorado novel, con programas integrados y de larga duración, pero excesivamente fijados en su rol como profesor. Por otra parte, es importante la presencia de actividades dirigidas al desarrollo de otros roles, como el de liderazgo, de gestión o de investigación. Y en tercer lugar, constatan que las actividades y acciones dirigidas a desarrollos más institucionales y holísticos de la capacidad de las universidades para enseñar y aprender son todavía escasas y en un estado incipiente. La recomendación de estas autoras apunta a la necesidad de que las universidades cuenten con una estrategia para fomentar y desarrollar la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Esta estrategia debe estar integrada en la misión general de la institución.

Para finalizar este apartado nos gustaría resaltar algunas iniciativas que, en nuestra opinión, pueden obtener resultados interesantes en cuanto a su poder de transformación y mejora. La primera de ellas se refiere a la formación basada en incidentes críticos que el grupo del profesor Monereo ha llevado a cabo en los últimos años y de la que ya se han publicado datos esperanzadores en cuanto al cambio que puede producir en concepciones del profesorado sobre lo que es enseñar y aprender y su construcción de la identidad profesional (Monereo, Weise, y Alvarez Valdivia, 2013). La segunda al Programa ERAGIN de la UPV/EHU como programa de desarrollo docente, cuyo objetivo último era la puesta en marcha de metodologías activas, adoptando como estrategia la mentoría colaborativa, con diferentes modalidades de formación como talleres, grupos de co-mentoría, con sesiones presenciales y a distancia. La investigación realizada para conocer el impacto de este programa, pone de manifiesto la importancia del marco institucional en el que se desarrolla el programa y los efectos individuales y organizativos del mismo (Fernández, Guisasola, Garmendia, Alkorta, y Madinabeitia, 2013). Por último, la propuesta de adecuar los planes de formación a un marco competencial conjunto, a partir de una investigación en la que participamos 15 universidades, en cuanto que supone al menos un primer

intento de trabajo conjunto interuniversitario. Además del diseño de planes de formación en competencias, se realizaron propuestas para la acreditación y reconocimiento de las acciones y planes de formación que incluyen: la evaluación de la formación docente y del profesorado universitario, la puesta en marcha de sistemas internos de garantía de la calidad para los planes de formación así como sistemas de acreditación y reconocimiento de los planes de formación (Pagés Costas, 2014).

4.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN

A lo largo del apartado anterior se han descrito las diferentes acciones y estrategias que las unidades responsables de los programas de formación del profesorado universitario han puesto en marcha en las universidades españolas. Desde los años 90 estas actividades se han ido consolidando a través de planes que han acogido a su vez, diferentes programas de formación. A la par que esta consolidación, con el fuerte impulso que supuso el proceso de convergencia al EEES, y la preocupación por la calidad de la enseñanza universitaria, ha ido surgiendo la necesidad de evaluar estos programas con el objetivo de su mejora. Acometer este tipo de evaluaciones supone conocer, entre otras cosas, el cambio que esta actividad desplegada ha producido tanto en el profesorado como en las instituciones de educación superior. Pues bien, en este apartado ofrecemos una síntesis de los modelos propuestos para esta evaluación y de los resultados de la investigación respecto a los cambios en los docentes y en la institución tras participar en un programa de formación.

Estos cambios que han detectado estas investigaciones se pueden referir a la efectividad, a la transferencia o al impacto. Cuando se estudia la efectividad, se indaga sobre la medida en que los objetivos planteados, en este caso en el programa de formación, se han conseguido. Si la investigación se centra en evaluar el impacto, entonces “pretende medir la influencia o la repercusión del plan de formación visualizando los cambios observados a distintos niveles (a nivel individual, colectivo u organizativo)” (Feixas i Condom, Lagos, Fernández, y Sabaté, 2015, p. 85). La transferencia de la formación, siguiendo a Baldwin y Ford (1988), se refiere al grado en que el profesorado que supera la misma, aplica el conocimiento, las habilidades y actitudes requeridas en un contexto específico. La evaluación de la transferencia supone estudiar cómo se pasa de la situación de aprendizaje individual que se

produce en el marco de una actividad formativa a la aplicación de lo aprendido en un contexto real. Una forma de conocer cómo se produce este tránsito consiste en detectar los factores que condicionan dicha aplicación. El estudio de estos condicionantes es una manera indirecta de evaluar la transferencia.

A. Modelos para la evaluación de la efectividad de programas de formación

Uno de los primeros modelos para la evaluación de la efectividad de programas formativos fue el de Kirkpatrick que a finales de los 60 ya proponía analizar los efectos que la formación producía sobre el currículum y los procesos de enseñanza, el aprendizaje de conocimientos y habilidades al superar el proceso de formación, los cambios de conducta en el puesto de trabajo, y las mejoras individuales y de la organización (Sobrino García, 2015).

El modelo de Kirkpatrick (1996) establece cuatro niveles para la evaluación:

- **Reacción:** establece cómo reaccionan los participantes a la acción formativa, atendiendo habitualmente a la satisfacción y a la opinión sobre la misma.
- **Aprendizaje:** la medida en la que los participantes amplían sus conocimientos, adquieren o mejoran sus competencias o cambian sus actitudes al participar en una acción formativa.
- **Transferencia:** la medida en la que los participantes cambian su comportamiento por haber asistido a una actividad de formación. Para que este cambio se produzca han de cumplirse cuatro condiciones. La persona debe: desear el cambio, saber lo que tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer, trabajar en el clima adecuado y obtener recompensa por cambiar.
- **Resultados:** resultados que se obtienen por participar en una actividad formativa.

Kreber y Brook (2001) tras analizar diversos estudios sobre los efectos del seguimiento de programas de formación, proponen un modelo para la evaluación del impacto de un programa de desarrollo educativo. En dicho modelo proponen seis niveles de evaluación, de complejidad ascendente y una serie de preguntas que se deberían responder al inicio de la evaluación, como: ¿cuáles son nuestros objetivos?, ¿quién, cuándo y cómo se evalúa?, ¿qué va a ocurrir después de la evaluación?, ¿a quién se va a entregar el informe?, ¿el impacto real es el mismo que el impacto esperado?, ¿el impacto real es deseable? Los seis niveles en los que se puede determinar el impacto son:

1. La satisfacción de los participantes con el programa.

2. Las creencias de los participantes y sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza.
3. El desempeño docente de los participantes y los cambios que han realizado o planeado realizar tras su participación en el programa de formación.
4. La percepción de los estudiantes sobre el desempeño docente del profesorado que ha participado en el programa de formación.
5. El aprendizaje de los estudiantes.
6. La cultura de la institución: grado en que se valora la formación, se fomenta la participación en los programas, etc.

Guskey (2002) por su parte propone cinco niveles, advirtiendo que el proceso de recogida de información aumenta su complejidad al ascender de nivel y además que cada uno de ellos se construye sobre el anterior. Se refiere a los cinco niveles siguientes:

1. Reacciones de los participantes.
2. Aprendizaje conseguido por los participantes.
3. Impacto en la organización.
4. Utilización de los conocimientos y habilidades adquiridos por los participantes.
5. Aprendizaje logrado por los estudiantes.

Chalmers y Di Gardiner (2015) basándose en el modelo de Kirkpatrick, presentan su modelo en forma de matriz. Las columnas son: entrada, proceso, salida y resultados. En las filas aparecen distintos aspectos relativos al programa y la institución y en cada celda los posibles indicadores a tener en cuenta. Este modelo se ha utilizado sobre todo en universidades australianas, pero en esta contribución presentan un ejemplo de su implementación en la Universidad Católica de Temuco, en Chile.

Stes, Min-Leviveld, Gijbels y Van Petegem (2010) presentan los resultados de un meta-análisis realizado a partir de 36 estudios de evaluación de los efectos de programas de desarrollo docente para el profesorado universitario. Tras revisar los diferentes modelos usados, consideran que los niveles más apropiados son los de Steinert et al. (2006), que a su vez se basaban en los establecidos por Kirkpatrick (1996), por lo que los utilizados en su estudio fueron los siguientes:

1. Cambios en aprendizaje del profesorado en cuanto a: las actitudes, las concepciones, los conocimientos y las habilidades.
2. Cambios en la conducta del profesorado.

3. Impacto en la institución.
4. Cambios en los estudiantes en cuanto a: las percepciones, los estilos de aprendizaje y los resultados de aprendizaje.

Parsons, Hill, Holland y Willis (2012) realizaron una revisión de la literatura sobre impacto de los programas de formación en Reino Unido. Trabajaron con 108 fuentes que, entre otros criterios, cumplían con el de informar sobre el impacto en cinco áreas específicas:

- Impacto en las actitudes, conocimientos y habilidades de los docentes.
- Impacto en el comportamiento y la práctica del profesorado.
- Efectos del enfoque disciplinario o genérico del programa.
- Efectos de la participación obligatoria y / o voluntaria.
- Impacto de los programas de desarrollo docente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

En el ámbito español, señalamos el trabajo de Medina, Jarauta y Urquizu (2005) que dedican a la evaluación del impacto del curso de postgrado "Innovación en la docencia universitaria" (PIDU) de 168 horas de duración dirigido al profesorado novel, desde un enfoque metodológico cualitativo-fenomenológico. El impacto para estos autores se concreta en los cambios o transformaciones en la práctica docente del profesorado novel como consecuencia de su participación en un programa de formación. El análisis de datos permitió la elaboración de un sistema de categorías, con tres dominios denominados: "Cambios", "Factores obstaculizadores o inhibitorios del cambio y la innovación docentes" y "Valoración del Programa". Por su interés en relación con los modelos para detectar la transferencia, destacamos las metacategorías y categorías de los dos primeros. Las correspondientes a los Cambios son:

- Conceptualización de la docencia:
 - Papel del docente.
 - Finalidad de la enseñanza.
 - Relación docente-alumno.
- Cambios didácticos:
 - Estrategias didácticas.
 - Evaluación.
- Cambios en los resultados:
 - Resultados de aprendizaje.
 - Respuesta del estudiante ante la innovación.
- Valoración de los cambios:
 - Valoración de los cambios PIDU.

- Valoración de los cambios PIDU por parte de los estudiantes.

Las metacategorías correspondientes a los factores obstaculizadores o inhibitorios son:

- Didácticos:
 - Problemas didácticos previos al PIDU.
- Institucionales:
 - Cultura académica.
 - Falta de apoyo institucional a la innovación.
 - Apoyo del departamento.
- Recursos:
 - Falta de espacios.
 - Falta de recursos tecnológico-didácticos.
- Organizativos:
 - Aumento tiempo de dedicación.
 - Grupos masificados.
- Curriculares:
 - Rigidez curricular.
 - Diseño curricular.
- Alumnado:
 - Dificultad en la transferencia y recontextualización del contenido.
 - Resistencia del alumnado.
 - Expectativas del alumnado.
 - Aumento de tiempo de dedicación del alumnado.

A nivel institucional, hay que destacar la iniciativa de ANECA que desarrolló un programa para evaluar los planes de formación, llamado TRAINING. El profesor Zabalza (2006), que coordinó el grupo encargado de su elaboración, presentó en el "Encuentro sobre la formación del profesorado" celebrado en Almería en 2005 los principios generales del mismo. Se trataba de hacer una evaluación simple, alejada de los rankings y con el propósito de mejorar los programas implantados. El procedimiento de evaluación se detiene en cuatro dimensiones: la evaluación del plan, la de su implementación, la de satisfacción de los participantes y la del impacto producido por el plan. En cuanto a esta última se determinan los aspectos en los que se basa la medición del impacto de la formación:

- Impacto sobre los usuarios del programa: grado en que cambian sus ideas, su vinculación a la formación o su vinculación a grupos de trabajo.

- Impacto sobre la docencia: cambios en la docencia provocados por las acciones formativas.
- Impacto sobre la institución: cambios producidos como consecuencia de los programas.
- Impacto sobre los estudiantes: conocimiento de la participación en el plan de formación del profesorado. Reacciones del estudiantado a consecuencia de la formación recibida.

La Universidad Politécnica de Valencia, participó a través de sus responsables de la formación del profesorado, tanto en la elaboración del diseño del programa de evaluación como más tarde en realizando la evaluación de su Plan de Formación. En cuanto a la evaluación del impacto, la profesora Fernández March (2008b) señala la importancia de esta dimensión, puesto que por un lado, el fin último de un Plan de Formación es el desarrollo de todos los implicados y por otro, hay que tener en cuenta tanto el impacto individual como el organizativo. Y, a la vez, destaca la dificultad de evaluar de manera pertinente este impacto, por la complejidad misma de los procesos que se pueden desencadenar a partir de la participación en un plan de formación. Particularmente alude a la dificultad de cumplimentar algunos indicadores cuantitativos para consignar, por ejemplo, el interés por innovar, e indica la conveniencia de introducir un sistema de indicadores que pudiera considerar por ejemplo, el portafolio docente. Igualmente llama la atención sobre la vinculación de los resultados de las encuestas de opinión de los estudiantes con el impacto en los estudiantes de la formación de su profesorado, aunque se utilice habitualmente en este tipo de estudios a nivel mundial. Nos parece un criterio interesante el que nos facilita Fernández March: tuvieron en cuenta los resultados de las encuestas de los estudiantes sólo en aquellos casos en los que la información era sostenida en el tiempo.

Feixas et al. (2015) concluyen tras revisar distintos estudios de evaluación de impacto de la formación, que existe un cierto consenso en tener en cuenta al menos estos tres niveles:

- El impacto en los participantes (percepción sobre la satisfacción con el programa, las creencias y los enfoques sobre enseñanza y aprendizaje, desempeño docente o uso de los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades).
- El impacto en los estudiantes (percepción del desempeño docente por parte de los estudiantes y aprendizaje, así como cambios en los estilos de aprendizaje).

- El impacto en la cultura docente de la institución (incluido en el cambio institucional). (Feixas i Condom et al., 2015, p. 93)

Se ha constatado tras la revisión de diversos estudios que en la mayoría de los contextos, la evaluación del impacto de la formación se centraba exclusivamente en la satisfacción del profesorado que seguía las acciones formativas y en detectar los cambios de los docentes a nivel individual (Cano García, 2016; Feixas i Condom et al., 2015). Otras investigaciones han establecido diferencias en el nivel de impacto en función de las diferentes estrategias de formación. De esta manera, se ha encontrado que las acciones formativas de corta duración tienen un impacto muy pequeño en cuanto a cambios en concepciones y enfoques, situándose su influencia en la sensibilización. Las actividades con mayor duración, en las que se utilizan métodos diversos, retroalimentación, aprendizaje entre iguales y experiencial, tienen un impacto mayor tanto a nivel individual como institucional (Gibbs y Coffey, 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne, y Nevgi, 2007; Stes, Clement, y Van Petegem, 2007).

Cuando se trata de la evaluación de la transferencia nos situamos en el estudio del grado de aplicación de lo aprendido en una actividad de formación en su propio contexto docente. Como ya se ha avanzado, una manera indirecta de conocer este grado de aplicación, consiste en determinar los factores que favorecen y los que obstaculizan dicha aplicación. Feixas et al. (2015) señalan que este enfoque de la transferencia de la formación se ha estudiado sobre todo en el campo empresarial y encuentran coincidencia en los trabajos analizados, en la siguiente clasificación de los factores de transferencia: del entorno laboral y organizacional, del individuo y del diseño de la formación.

Feixas et al. (2015) citan a De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013) porque realizan un meta-análisis de 46 estudios relacionados con la transferencia de la formación con el objetivo de identificar las variables influyentes y que se pueden aplicar en la transferencia de la formación en el contexto de la educación superior. Proponen las siguientes variables influyentes: características de los estudiantes, diseño de la formación y clima de trabajo. Como variables moderadoras establecen: tiempo transcurrido entre el fin de la formación y la medida de la transferencia, autoinforme u otros tipos de medición, utilización de la medida de la transferencia frente a medición de la efectividad de la transferencia, habilidades abiertas o habilidades cerradas, contexto de laboratorio o estudio de campo, estudio publicado frente a estudio no publicado.

Se ha descrito en el apartado anterior el trabajo de Feixas y colaboradores sobre factores para la transferencia que clasifican en factores relacionados con el diseño de la formación, factores individuales y factores relacionados con el contexto

del trabajo (Feixas i Condom, Duran, Fernández Fernández, Fernández March, y García San Pedro, 2013; Feixas i Condom, Fernández, et al., 2013; Fernández et al., 2013).

Estos modelos presentados muestran que estamos ante un campo todavía en construcción en el que encontramos dificultades muy variadas, quizás una de las más evidentes es que estamos ante procesos muy complejos. Cano (2015) al revisar la evaluación de la formación, nos ofrece algunos retos de futuro. En relación con la institución, por ejemplo, nos advierte que al diseñar la formación, es necesario articular mecanismos de apoyo que faciliten la transferencia como pudiera ser disponer de tiempo para la implantación y consolidación de los cambios. Nos invita a cambiar la cultura en su opinión dominante que es la centrada en la disciplina, creando equipos docentes, proponiendo la integración de asignaturas, etc. Respecto a los responsables de la formación, invita a detectar las necesidades del profesorado, teniendo en cuenta los planes de mejora del centro, de la titulación, del departamento, etc. Y hace hincapié en la importancia de la motivación y en la percepción de autoeficacia del profesorado que acude a las actividades de formación como factores que facilitan la transferencia. Por tanto, éstas deberían ser objeto de aprendizaje en todas las acciones formativas.

En un estudio más reciente, Elena Cano, a partir de la revisión de seis trabajos sobre transferencia de la formación, nos ofrece un decálogo de lecciones aprendidas que podrían fomentar la transferencia de la formación y su evaluación (Cano García, 2016, pp. 144-146):

1. Diseñar la formación de modo que finalice con un proyecto, de modo que los aprendizajes deban ser plasmados en un producto.
2. Diseñar la evaluación desde el momento inicial, cuando se planifica la formación.
3. Extender marcos temporales y dotar la formación de un sistema de seguimiento, atendiendo a los plazos para evaluar la transferencia.
4. Identificar y escribir separadamente los objetivos de aprendizaje de los objetivos de transferencia.
5. Revisar la instrumentación disponible.
6. Habilitar contenedores de evidencias de transferencia.
7. Comprometer a los agentes participantes.
8. Identificar y proponer los factores que facilitan la transferencia.
9. Identificar y minimizar las barreras a la transferencia.
10. Evaluar el impacto.

B. Estudios sobre impacto de la formación en el profesorado, el estudiantado y la institución

Para describir los hallazgos de la investigación sobre los cambios detectados en el profesorado tras participar en un programa de formación, es necesario recurrir al trabajo de revisión que llevaron a cabo Stes y sus colaboradores, ya que realizaron un meta-análisis en el que los estudios elegidos debían referirse a programas de desarrollo docente del profesorado universitario, su objetivo central debía ser la búsqueda de los efectos de esos programas y además, debían aparecer claramente los datos empíricos y su análisis. Con estos criterios seleccionaron 36 estudios (Stes et al., 2010) que indagaban sobre alguno o varios tipos de cambios, ya descritos anteriormente, que la participación en un programa de formación podía producir: en el aprendizaje (actitudes, concepciones, conocimientos y habilidades), en la práctica docente, en la institución y en los estudiantes.

Veintisiete de los treinta y seis estudios, buscaron el cambio en cuanto al aprendizaje del profesorado. Dieciséis de ellos se centraban en las actitudes y de ellos catorce encontraron cambios en cuanto a la mejora en distintas actitudes como por ejemplo, la autopercepción, el compromiso con la mejora de la docencia o la sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes.

Ocho estudios se centraron en el cambio de las concepciones del profesorado. En los cuatro en los que se utilizó el "Approaches to Teaching Inventory" (ATI) (Trigwell y Prosser, 2004) con grupo de control obtuvieron que el profesorado que había participado en un programa de formación tenía concepciones más centradas en el aprendizaje de los estudiantes que los integrantes del grupo de control. Los otros cuatro estudios realizados desde un enfoque cualitativo obtuvieron distintos resultados: en uno de ellos se encontró que los participantes del curso valoraban mucho el aprendizaje centrado en el alumno al final del desarrollo instruccional mientras que en los otros tres se encontró algún cambio aislado.

En cuanto al cambio en el aprendizaje, revisaron doce estudios, entre los que había de enfoque cuantitativo, cualitativo y mixto. Con algunos matices, pero en todos ellos encontraron cambios en el aprendizaje. El cambio o adquisición de destrezas, fue estudiado en trece trabajos, cinco de ellos con enfoque cuantitativo. No dispusieron de grupo de control, pero todos encontraron mejoras en diferentes destrezas. Dos de ellos se referían al uso de la tecnología. De los cinco con enfoque cualitativo, en dos casos encontraron mejoras solo en algún profesor, mientras que en el resto encontraron que los participantes adquirieron destrezas en la organización del aula, resolución de problemas, toma de decisiones y reflexión. En dos de los tres estudios de metodología mixta obtuvieron resultados similares.

La práctica docente se ha analizado en treinta y un estudios, doce de ellos desde la perspectiva cuantitativa, trece desde la cualitativa y seis utilizaron métodos mixtos. En el caso de los que utilizaron un enfoque cuantitativo, ocho de ellos encontraron mejoras en la práctica docente del profesorado que había participado en un programa de formación, en dos casos encontraron efectos mixtos y en otros dos no se encontró ningún tipo de efecto. Las investigaciones realizadas desde el enfoque cualitativo, obtuvieron también distintos resultados: en ocho de ellas encontraron mejoras en la práctica docente de los profesores y en cinco efectos mixtos. De los seis estudios que utilizaron métodos mixtos, tres detectaron mejoras, y los otros tres, efectos mixtos.

Señalamos dos de los trabajos revisados por Stes et al. (2010), que utilizan distintas metodologías y obtienen resultados diferentes. En primer lugar, el estudio de Gibbs y Coffey (2004) en el que, utilizando un diseño cuasi-experimental, con pre-test y post-test, cumplimentado un año después de la finalización del programa de formación, encontraron diferencias significativas entre el pre-test y el post-test en los docentes del grupo experimental (formado por los que participaron en el programa de formación). Éstos realizaban una enseñanza más centrada en los estudiantes en el momento del post-test. En el grupo de control, sin embargo, no encontraron esta diferencia. En segundo lugar, señalamos el trabajo de Sheets y Henry (1984), en el que se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos. Se realizaron dos post-test tras la participación del profesorado en un programa de formación: el primero cinco meses después del curso y el segundo nueve meses después de su finalización. Se grabaron las clases de catorce profesores y se analizaron cuantitativamente (calificación en una escala de cinco puntos), así como cualitativamente, por los ponentes del curso. Sólo se encontró una pequeña mejora en la práctica docente de cinco meses a nueve meses después del programa de formación.

Los cambios en la institución se han estudiado solo en nueve trabajos y en todos ellos se han encontrado efectos positivos. Nos parece importante señalar, por la dificultad de detectar y valorar el impacto en la institución, algunos ejemplos de los cambios detectados en estos estudios: el profesorado mantuvo debates con otros colegas sobre la enseñanza, sobre el currículum de sus asignaturas, se establecieron mejores relaciones entre compañeros, se crearon redes de docentes, obtuvieron algún reconocimiento o premio de los proyectos de mejora de su enseñanza, se publicaron artículos sobre la enseñanza de la disciplina, se realizaron proyectos de innovación, aumentó la interdisciplinariedad, etc.

Respecto al cambio en los estudiantes, Stes et al. (2010) encontraron doce trabajos que tenían entre sus objetivos estudiar el cambio en las percepciones de los estudiantes, sobre el enfoque del aprendizaje o sobre sus resultados. Seis de los siete estudios sobre el cambio en las percepciones, han encontrado efectos positivos. Se han utilizado cuestionarios ad hoc, estandarizados como el Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ) o el Module Experience Questionnaire (MEQ); así como entrevistas. En los cuatro estudios dedicados al cambio en el enfoque del aprendizaje de los estudiantes, se han encontrado por igual efectos positivos y efectos mixtos. Los resultados de los estudiantes, sin embargo, han mejorado en el caso de que su profesorado participe en actividades formativas, a juzgar por los resultados de los ocho estudios analizados. En seis de ellos encontraron esta mejoría en distintos aspectos. Por ejemplo, en cuanto a que los estudiantes obtenían mejores calificaciones, o aumentaron sus expectativas de calificación o que sus profesores percibieron que habían aprendido más.

Al finalizar su meta-análisis, Stes et al. (2010) ponían de manifiesto que algunas características de la formación como la duración o la modalidad (tradicional en formato de curso, alternativa usando otros formatos como la investigación-acción, el aprendizaje entre iguales; o con formatos híbridos) influían en su impacto. Y concluían el mismo señalando que es necesaria más investigación sobre el impacto de la formación sobre todo en el estudiantado y en la institución. Proponen la utilización de diseños mixtos, cuasi-experimentales con pre-test, y la de instrumentos similares, en la medida de lo posible, para facilitar la comparabilidad de los resultados.

Más recientemente Stes y Van Petegem (2015) han reunido en esta contribución los resultados de una investigación sobre el impacto de un programa de formación para el profesorado novel en la Universidad de Amberes, diseñada según el modelo al que proponían. La investigación se estructuró en torno a cuatro estudios en los que se pretendía medir el impacto en el enfoque de la enseñanza del profesorado, en la práctica docente, en el estudiantado y en la institución. Encontraron que efectivamente, el curso tenía impacto en el enfoque de enseñanza del profesorado. Sin embargo, en el segundo estudio no encontraron diferencias, a partir de las percepciones de los estudiantes, en las prácticas docentes del grupo experimental (profesorado que había seguido el curso) y del grupo de control (profesorado que no había seguido el curso). Los datos cualitativos recogidos en las entrevistas de los estudiantes, confirmaron este mismo resultado.

Concedores de que las percepciones de los estudiantes están influidas por diferentes variables (edad, nivel, expectativas, etc.) pusieron en marcha un tercer

estudio con un enfoque de nivel múltiple que les permitió estudiar si las características de los estudiantes podrían haber alterado los resultados del segundo estudio. De una manera global, solo obtuvieron efectos limitados de la formación.

Estudios anteriores habían mostrado algún efecto a nivel institucional, en el sentido de que el profesorado intentaba transferir su cultura docente en su centro. Por lo que en el cuarto estudio, examinaron si el efecto en el ámbito organizativo permanecía dos años después de finalizar el programa de formación. Los resultados permitieron constatar que efectivamente, este profesorado seguía explicando los cambios en sus concepciones de la enseñanza por su seguimiento del programa. Y que el impacto a largo plazo depende de elementos contextuales.

Chalmers y Di Gardiner (2015) realizaron una revisión de los estudios de la literatura inglesa sobre impacto de los programas de formación, atendiendo a los cinco niveles propuestos por Guskey (2002). Respecto a los cambios en las prácticas del profesorado tras asistir a un programa de formación, citan, por ejemplo, a Ho, Watkins y Kelly (2001), que mostraron que el profesorado cambia la metodología docente si el programa de formación incide en sus concepciones sobre la enseñanza desde el comienzo del mismo. A la vista de éste y otros resultados similares, sugieren que para favorecer ese cambio en las prácticas docentes, resultan fundamentales, dentro de los programas de formación, la orientación y el apoyo para implementar los aspectos que requiere una enseñanza centrada en el aprendizaje. Otro resultado aportado a partir de la revisión, se refiere a que el profesorado que ha asistido a programas de formación se siente más seguro y menos estresado en cuanto al desempeño de su labor docente, pues perciben que el seguimiento de los mismos les ha permitido ampliar su repertorio de estrategias de enseñanza que les permiten adoptar un enfoque más centrado en el estudiante.

En nuestro contexto Medina et al. (2005) adoptando un enfoque metodológico cualitativo, estudiaron los efectos de la participación en un curso de postgrado llamado "Innovación en la Docencia Universitaria" dirigido profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Obtuvieron resultados en sintonía con otros ya comentados: el profesorado cambió en cuanto a su conceptualización de la docencia, es decir, en cuanto a la concepción del papel del profesor, de la finalidad de la enseñanza, del rol del alumno, de la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la relación profesor-alumno. Elaborar esta comprensión de la docencia fue el origen de los cambios en las prácticas de este profesorado, concretamente, en cuanto a sus estrategias docentes y de evaluación.

En síntesis, se han presentado diversos modelos para la evaluación del impacto de los programas de formación, entendido de una manera holística, así como

resultados diversos de la aplicación de estos modelos, que prácticamente sólo coinciden en constatar la dificultad que supone conseguir este objetivo. Por la complejidad de los procesos implicados, la diversidad de profesionales participantes, la importancia del contexto o por el momento en que se mide ese impacto.

5. EL OBJETO DE EVALUACIÓN: CONTEXTO Y CASO DE ESTUDIO

El objetivo de este capítulo es delimitar el caso de estudio de esta investigación, es decir, se pretende describir el objeto de evaluación. Para ello, se contextualiza el Programa dentro del Plan de Formación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza y se explican sus referentes en cuanto a su origen.

En adelante, nos referiremos al Programa como Diploma, por una parte, para facilitar la lectura del texto y, por otra, porque es el nombre "interno", el que utilizamos los participantes en el mismo.

5.1. EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

La Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, en su artículo 73.3 establece que cada universidad cuente con un Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y determinó sus funciones, que en aquel momento se centraron en la formación docente de los universitarios que se incorporasen a la enseñanza en todos sus niveles, en el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos, en la realización y promoción de investigaciones educativas y en la asesoría técnica a la Universidad y a otros centros del sistema educativo.

Escudero, Garcés y Palacián (1995) señalan el año 1972 como el primero en el que se contó con una plantilla suficiente como para poder acometer estas tareas. Así se comenzó a trabajar en la creación y diseño de materiales, en la constitución de equipos de investigación y en la programación de cursos de formación.

Se puede afirmar que se cumplió con las funciones asignadas pues se ampararon grupos de trabajo y asociaciones de profesores (el grupo Clarión, la asociación de profesores de Matemáticas Pedro Ciruelo, el seminario de profesores de Educación Física, por ejemplo), se propiciaron debates, se realizaron anualmente los Encuentros Didácticos en los que se exponían experiencias en didácticas específicas, se investigó, se impartieron charlas a estudiantes para informar sobre el acceso a la Universidad, se organizó e impartió el Certificado de Aptitud Pedagógica

(CAP) y se colaboró con departamentos y centros de la Universidad de Zaragoza. También se colaboró con otras instituciones como la Academia General Militar, el Ayuntamiento de Zaragoza o UNICEF (Abadía Valle, 2015).

A partir de 1978, el ICE tuvo incluso su propia editorial en la que se publicaban distintas colecciones como la de "Educación Abierta" dirigida a recoger aportaciones sobre las didácticas específicas en distintas materias, la de "Investigación" reunía distintas investigaciones realizadas en el ICE o la de "Sugerencias curriculares" centrada en los materiales curriculares de distintos niveles educativos.

En estos 45 años el ICE de la Universidad de Zaragoza se ha ido adaptando a los distintos marcos normativos. El primero de ellos vino de la mano de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) que al otorgar mayor autonomía a las universidades, tuvieron que iniciar un proceso de autorregulación de su organización y funcionamiento. En el caso de la Universidad de Zaragoza, el Real Decreto 1271/1985 de 29 de mayo, por el que se aprobaron sus Estatutos, recoge en la Sección 3ª del Capítulo II, que en la Universidad de Zaragoza existirá un Instituto de Ciencias de la Educación, dedicado a la investigación, innovación, planificación, asesoramiento, especialización y perfeccionamiento en el ámbito de las ciencias de la educación. Se señala que deberá conceder una atención preferente a la mejora y desarrollo educativo de la propia Universidad.

Dentro de lo que establecían estos Estatutos, el ICE, como los demás centros de la Universidad de Zaragoza, se dotó de un Reglamento interno, aprobado por la Junta de Gobierno en febrero de 1988, en el que se organizaba el funcionamiento interno del mismo.

Este apoyo de la Universidad de Zaragoza fue decisivo para la supervivencia del ICE, pues entre 1983 y 1984 se crearon los Centros de Profesores, encargados de la formación permanente del profesorado de niveles no universitarios, que hasta ese momento era una de las tareas realizadas por los ICE's. Esta reducción de responsabilidades, unida a la mayor autonomía de las universidades a la hora de decidir los centros que las componían, tuvieron como consecuencia la desaparición de un buen número de ICE's.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) supuso una nueva adaptación del ICE pues era necesario redefinir su figura dentro de la tipología de centros que la LOU establecía. El Acuerdo de 29 de marzo de 2007 de su Consejo de Gobierno estableció la adaptación del Instituto de Ciencias de la Educación definiéndolo como un "otro centro" dedicado a la innovación, planificación,

asesoramiento, especialización y perfeccionamiento en el ámbito de las ciencias de la educación con las siguientes funciones:

- La formación y el asesoramiento docente del profesorado universitario.
- La colaboración en el impulso de la innovación pedagógica, la investigación educativa y la mejora de la docencia universitaria.
- El asesoramiento al Consejo de Dirección de la Universidad, a los centros y a los departamentos, en los procesos de renovación de las metodologías docentes universitarias y en la gestión de inversiones dedicadas a ese fin.
- La coordinación de la comunicación interna y externa sobre la evolución de las metodologías docentes universitarias, haciendo visibles las buenas prácticas.
- Cualesquiera otras funciones que en el ámbito educativo les asigne el Consejo de Gobierno o el Rector.

Esta adaptación requirió de un nuevo Reglamento de funcionamiento interno, que fue aprobado el 15 de febrero de 2010, por Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza.

Esta redefinición del ICE como un "otro centro" ha supuesto cambios relevantes en cuanto a su estructura y funcionamiento, de los que es importante destacar su funcionamiento a través de "programas de actividad" que se aprueban en su Comisión de Gobierno, que es el órgano colegiado de gobierno del mismo y en el que está representada toda la comunidad universitaria. Los "programas de actividad" son un conjunto de acciones encaminadas a unos objetivos concretos y homogéneos de acuerdo con una con una planificación previa y una asignación propia de recursos humanos y materiales (Abadía Valle, 2015).

En el curso 2015/16, el ICE ha desarrollado cuatro programas, en el ámbito de la Universidad de Zaragoza:

- Programa para la Formación del Profesorado
- Programa de Apoyo a los Estudiantes
- Programa de Apoyo al Sistema de Calidad de las Titulaciones
- Programa de Apoyo a la Innovación Docente

Es importante señalar que el de Formación del Profesorado tiene carácter permanente y estratégico, tal como se recoge en el vigente Reglamento del Instituto de Ciencias de la Educación.

De nuevo, tenemos que señalar que el apoyo de los órganos de gobierno de la Universidad fue imprescindible para redefinir el ICE y sus funciones, acordes con los nuevos planteamientos del EEES.

Aunque siempre se ha contado con el apoyo de los equipos de gobierno, estas sucesivas adaptaciones no han estado exentas de controversia en el seno de la Universidad de Zaragoza: no todos los grupos de poder han visto con buenos ojos su existencia, ni han considerado necesarias algunas de las funciones que se nos han encomendado. Este hecho ha promovido que la necesidad de justificación de las acciones emprendidas y de la rendición de cuentas, hayan formado parte de la cultura del centro. A su vez, el sentimiento de pertenencia al grupo en el personal del ICE se ha visto fortalecido por esa lucha por la supervivencia basada en el esfuerzo por hacer bien lo encomendado. Esta cultura del centro lógicamente ha marcado siempre la actividad desarrollada y la forma de realizarla.

5.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL ICE DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

No es posible describir todos los elementos que componen la formación del profesorado universitario en el ICE de la UZ en sus veintisiete años de historia. Al igual que se ha hecho con su historia, mostraremos tan solo una síntesis del mismo que sirva para contextualizar el Diploma de Formación Pedagógica del Profesorado Universitario.

El ICE dio respuesta desde su creación a las peticiones de asesoramiento técnico sobre distintas cuestiones que planteaban tanto responsables académicos como el propio profesorado, pues una de sus funciones primordiales ha sido siempre contribuir a la mejora de la calidad de la docencia. A partir de 1990, se comenzó a trabajar en una doble dirección. Por un lado se programaron actividades de formación atendiendo a las peticiones de centros y departamentos y, por otro, se organizaron actividades en el período de enero a junio de cada curso, sobre temas considerados de especial relevancia, como las cuestiones referidas a la metodología o a la evaluación. Los comienzos fueron tímidos, por ejemplo, entre 1990 y 1995, se programaron cincuenta actividades que fueron bien valoradas y que sirvieron de estímulo para avanzar (Escudero Escorza et al., 1995).

De hecho, el número de actividades fueron similares entre 1994 y 1997, entre 9 y 12 y a partir de 1998 hasta 2001 hubo un incremento notable, con una media de 28 actividades por año. En el año 2002, se añade al Programa de Formación, un Programa dedicado exclusivamente a la formación en el uso de las TIC, con el objetivo de fomentar su uso para la mejora de la docencia, así que sólo en ese año, se ofrecieron 60 actividades. Anteriormente se habían realizado actividades en estas temáticas, incluidas en el programa general. A partir del 2002, la UZ cuenta con un campus virtual del que se fomentó su uso ofreciendo formación a través de este nuevo programa. (Universidad de Zaragoza, 2004)

A partir de 1998, se ofrecieron actividades de formación también en los campus de Huesca y Teruel, en menor número y seleccionadas según las demandas de su profesorado.

A lo largo del tiempo y en las actividades que lo permitían, se ha tendido a disminuir las horas presenciales, se han incrementado las prácticas y se han organizado en tres fases, de manera que la primera fase y la última sean presenciales y se realice una práctica entre la primera y última fase. Esta estructura de las actividades permitía establecer relación entre teoría y práctica y además, permite el intercambio de experiencias entre el profesorado.

Respecto a los formadores, encargados de impartir estas actividades de formación, se ha contado con profesorado de la Universidad de Zaragoza y de otras universidades, destacando la contribución de expertos en las áreas de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Didáctica y Organización Escolar y Psicología Evolutiva y de la Educación. Desde 2001, el programa se ha presentado con una conferencia inaugural abierta a toda la universidad, en la que se ha invitado a personalidades tanto españolas como europeas, ministros, presidentes de la Conferencia de Rectores de universidades españolas y extranjeras, directores de agencias de calidad, etc. Contar con estas personalidades ha atraído al profesorado al ICE y ha supuesto una mayor difusión de la oferta formativa (Ruè et al., 2013).

Inicialmente, la proporción de los ponentes externos fue elevada, sin embargo, progresivamente el número de formadores de la propia UZ ha ido aumentando. De forma que, al profesorado especialista en las áreas de las ciencias de la educación, se han ido sumando especialistas de otras áreas que ha unido a su formación, experiencias de innovación e investigación en su docencia, lo que les ha animado a colaborar en el programa. Hay que recordar que a partir de 2002, la UZ ha puesto en marcha convocatorias anuales de proyectos de innovación. Por ejemplo, en la de 2003 hubo 44 grupos de innovación en los que estuvieron involucrados 327

profesores, de los que un porcentaje muy elevado, había participado en actividades de formación previamente (Universidad de Zaragoza, 2004).

A. El Plan de Formación: diseño y estructura

En 2004 se aprueba Plan de Formación descrito en un documento elaborado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica, el Vicerrectorado de Estudiantes y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad, y titulado "Programa de mejora e innovación de la docencia", con el subtítulo "En el marco de la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior" (Universidad de Zaragoza, 2004). Nos parece importante destacar que el trabajo fue fruto del trabajo del profesorado del ICE, pero con el importante respaldo del equipo de gobierno de la UZ., tal como Felipe Pétriz, a la sazón rector de la UZ, declaró en su prólogo.

El Programa que se explica en el documento trata de dar respuesta a los desafíos que suponía formar parte del EEES y se articula alrededor de tres elementos:

1. La competencia pedagógica del profesorado, comprometido con una docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes y en el logro de sus competencias. Para ello, es necesaria la formación pedagógica del profesorado universitario.
2. La innovación docente, imprescindible para la mejora continua.
3. El apoyo a los estudiantes mediante planes de acción tutorial.

El Plan de Formación se elabora teniendo en cuenta los retos que para la educación superior y para el profesorado en particular supuso la incorporación al EEES y considerando la formación como un elemento más de la calidad de la enseñanza. Con ese punto de partida, se articularon los objetivos del Plan sobre dos ejes:

- El nuevo escenario de la Educación Superior que supuso cambios en la propia institución universitaria, en la misión educadora de la universidad y en el modelo educativo.
- La profesionalización de la docencia, que requiere poseer unas competencias específicas, establecer unos requisitos de entrada, diseñar un itinerario de carrera profesional y fijar sistemas de reconocimiento.

Al considerar al profesor universitario como un profesional de la docencia, se propusieron las siguientes dimensiones sobre las que se articularía su identidad profesional:

- La reflexión sobre la práctica: el docente debe ser crítico, reflexivo, abierto al cambio. La reflexión guía su planificación, su interacción didáctica y su evaluación del proceso.
- El trabajo en equipo docente: comunidad de práctica y aprendizaje. El trabajo en colaboración es imprescindible en el nuevo escenario.
- El interés del proceso de enseñanza y aprendizaje se centra precisamente en el aprendizaje y en el sujeto que aprende. Este hecho tendrá repercusiones relevantes en el papel a desempeñar por los docentes.
- Dimensión moral y ética del ejercicio profesional que supone recuperar el sentido del compromiso y responsabilidad con el trabajo que se realiza.
- Fomentar el sentido de pertenencia a un colectivo profesional para contribuir al desarrollo de la profesión.

Para diseñar el Plan de Formación, se establecieron dos criterios fundamentales. El primero hacía referencia a la necesidad de conjugar dos tipos de lógicas: la institucional, que es la que la Universidad requiere como organización, y la individual, las necesidades sentidas por los docentes en su práctica. El segundo criterio tenía en cuenta la necesidad de adoptar como marco de referencia para decidir qué formación se ofrece, el que proporciona el modelo de Universidad y el modelo de profesor que se quería conseguir.

La finalidad del Plan fue formar profesionales de la docencia para la Universidad del siglo XXI y sus objetivos (Universidad de Zaragoza, 2004, p. 40):

- Adquirir información sobre las variables institucionales o contextuales y las variables personales que influyen en la función docente del profesor.
- Analizar el perfil profesional del profesorado universitario y de sus competencias docentes.
- Desarrollar las destrezas, actitudes, valores y virtudes de las competencias docentes.
- Elaborar una teoría personal sobre la función docente que guíe la práctica y su mejora continua.
- Diseñar, aplicar y evaluar el proceso de aprendizaje-enseñanza eficaz en las disciplinas correspondientes, en el contexto de las distintas titulaciones.

Respecto a los contenidos de la formación, se apuntaba que el conjunto de los mismos tenía que dar respuesta al desarrollo personal, metodológico y tecnológico del profesor como profesional de la docencia y su organización giraba en torno a: los

conocimientos (saber), las habilidades y destrezas (saber hacer), las actitudes (saber estar) y, por último, los valores, las virtudes y rasgos de personalidad (saber ser). Además, estas dimensiones debían cruzarse con las funciones docentes del profesor: planificar, gestionar, tutorizar, evaluar y ser un miembro eficiente del equipo docente y de la institución.

A partir del diseño de este Plan de Formación, y hasta el curso 2015/16, las actividades de formación permanente del programa general se han agrupado en 5 grandes bloques temáticos (Ruè et al., 2013):

- Diseño curricular. Por ejemplo, actividades sobre elaboración de guías docentes o la planificación de los trabajos de fin de grado.
- Psicología de la educación y del aprendizaje. Algunos ejemplos: motivación, desarrollo de pensamiento creativo o inteligencia emocional.
- Metodologías activas y colaborativas. Por ejemplo: el método del caso, el Aprendizaje Basado en Proyectos o en Problemas, simulación, juegos, etc.
- Evaluación. Ejemplos: el portafolio como instrumento de evaluación, elaboración de pruebas objetivas, de rúbricas, autoevaluación y la evaluación entre pares, estrategias para ofrecer feedback.
- Actividades de reflexión sobre el papel del profesorado, la misión educativa de la Universidad o la educación en valores.

El Plan de Formación también contempló las características que debían tener las posibles metodologías de formación que se adoptarían. Se señalaba que debían ser innovadoras, en el sentido de que no se podía reproducir el modelo tradicional de transmisión de conocimientos, sino que era necesario buscar estrategias para articular teoría y práctica, espacios para la reflexión, la indagación y el diálogo. También se destacaba la necesidad de partir de las concepciones del profesorado sobre su propia práctica como base para la formación.

Además debían ser contextualizadas, ofrecer lo justo y a su debido tiempo, debía ofrecerse variedad pero con un sentido integral, y ser abordadas con rigor. El centro de atención debía ser el aprendizaje de los docentes inscritos en las actividades y contar con equipos multidisciplinares formados por expertos en pedagogía universitaria y por expertos en la didáctica disciplinar, así como por profesores veteranos como referentes o tutores que acompañarían al profesor en formación (Universidad de Zaragoza, 2004).

Al fijar las modalidades de formación del Plan, se distingue entre la formación ofertada, la formación en centros, el asesoramiento y el apoyo a la formación.

Dentro de la que se denomina formación ofertada, se incluía justamente la que se ofrecía desde el ICE, en función de las necesidades de formación de la propia institución y de las que se recogían a partir de una petición anual de sugerencias a los decanos y directores de centros y de departamentos y de los cuestionarios de evaluación que cumplimentaban los profesores que finalizaban los cursos. La formación inicial y la permanente del profesorado universitario componen la formación ofertada.

Para la formación inicial se apuesta por un modelo conocido como "in service" que se realiza durante los primeros años de docencia. A pesar de que el modelo tiene algunos inconvenientes como el hecho de que este profesorado novel se encontraba inmerso en innumerables tareas como la que supone la preparación para impartir asignaturas nuevas o la realización de la tesis doctoral, la gran ventaja que presenta es que al realizar la formación mientras se desempeña el rol para el que se está formando, resulta más sencillo articular la teoría y la práctica y se establece un marco de referencia para el futuro desarrollo profesional.

En el momento de publicarse este documento, 2004, ya se habían llevado a cabo siete ediciones del Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario siguiendo este modelo. Pero la experiencia acumulada en estos años y el proceso de convergencia al EEES, llevó a plantear una modificación parcial en la estructura y el planteamiento del mismo para el curso 2004/05. En este sentido, se apostaba por conseguir una mejor conexión entre teoría y práctica, vinculando el seguimiento del programa a la práctica docente del profesorado y por solicitar a cada asistente el diseño de un Proyecto Docente, asesorado por un docente experto de su área de conocimiento.

Por su parte dentro de la formación permanente distinguía entre actividades de corta duración -como talleres, jornadas o seminarios- que podían servir de estímulo y sensibilización y otras más extensas normalmente desarrolladas en tres fases: formación-puesta en práctica-puesta en común y reflexión para la mejora (Ruè et al., 2013).

Dentro de este Plan de Formación, la formación en centros hacía referencia a una formación a demanda de centros, departamentos o titulaciones que por su especificidad o características no podían ser cubiertas adecuadamente en el marco de los programas generales.

La modalidad de asesoramiento pretendía proporcionar conocimientos y estrategias para que centros, departamentos, titulaciones o equipos docentes elaborasen proyectos de mejora, los implementasen y los evaluaran. Se entendía

que desde el ICE se podía asesorar en la elaboración de proyectos de innovación, en problemas relacionados con la práctica docente o en la preparación de publicaciones resultado de proyectos de innovación o investigación educativa.

El apoyo a la formación surgía de la necesidad de ofrecer información y recursos que apoyasen la formación y facilitasen el intercambio de experiencias de mejora de la docencia. En ese sentido, en aquel momento se estaba desarrollando un proyecto denominado "Centro Web" del Instituto de Ciencias de la Educación cuyo objetivo fue elaborar un portal web que respaldara y diese continuidad a la formación y a la innovación mediante sugerencias, cursos, artículos, etc.

El diseño del Plan de Formación contemplaba la puesta en marcha de mecanismos de seguimiento y evaluación, puesto que como cualquier programa, "para que cumpla sus objetivos de manera eficiente, necesita un sistema de control, de autorregulación y de mejora, en respuesta a los cambios y situaciones nuevas que vayan apareciendo a lo largo de su proceso de aplicación" (Universidad de Zaragoza, 2004, p. 48).

Se aludía al diagnóstico y evaluación de necesidades pedagógicas del profesorado como uno de los referentes básicos del plan, que debían articularse a través de:

- El registro sistemático y análisis de las demandas que llegaban al ICE procedentes de distintas instancias.
- La realización de sondeo periódicos a responsables académicos de centros y departamentos, especialmente.
- Consultas al profesorado participante en los cursos de formación e innovación.
- El estudio y contraste de experiencias de otras instituciones.
- El análisis de la documentación especializada.

Una vez detectadas las necesidades, se debía proceder a la búsqueda de recursos personales y materiales necesarios para atenderlas. Para realizar esta búsqueda se contaba con el intercambio de información y el apoyo de otros centros y unidades responsables de la formación del profesorado y con expertos. De hecho, se pretendía que el diseño de los programas se valorase críticamente por expertos antes de hacerse públicos.

Además de esta evaluación global, cada una de las acciones de formación debía tener su evaluación específica desplegada a través de los siguientes elementos:

- Seguimiento y análisis de la inscripción, tipología y distribución de los participantes para valorar la demanda y la incidencia real en los grupos a los que se destina la formación.
- Evaluación de cada acción de formación, curso, seminario, taller, etc., por parte de los participantes a través de cuestionarios en los que se incluirán preguntas sobre la valoración del impacto global y del nivel de satisfacción con la misma, así como sobre sus diversos componentes y características: contenido, nivel, enfoque, coordinación teoría-práctica, interés, aplicabilidad, etc. Igualmente se deberían incluir preguntas en las que se soliciten propuestas de modificación y mejora de la actividad de formación.
- Evaluación del profesorado que imparte la actividad, a través de cuestionarios a los participantes.
- Informe de evaluación de los ponentes o coordinadores de la acción formativa sobre su desarrollo y propuestas de mejora.

A la evaluación anual del Plan de Formación descrita en párrafos anteriores mediante una evaluación global y de cada una de las acciones de formación que lo componen, se añadía una evaluación global periódica que incluyera el sondeo a los participantes en la formación y responsables académicos sobre la pertinencia del Plan, el impacto del mismo en la docencia y se recogieran igualmente sugerencias de mejora.

La descripción del Plan de Formación finaliza con un apartado dedicado a incidir en la necesidad de que la universidad reconozca el esfuerzo realizado por el profesorado al acudir a la formación. Se alertaba de que la Convergencia al EEES podía suponer un simple cambio técnico y organizativo y no un verdadero cambio de modelo formativo, si no se contaba con uno de los principales agentes del cambio: el profesorado.

Por ello, las actividades que el profesorado realiza de cara mejorar su docencia como participar en acciones de formación o en proyectos de innovación, debían ser objeto de reconocimiento y valoración. En el Plan se anunciaba la realización de propuestas al Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza y al Gobierno de Aragón, cuando correspondiese, con los siguientes objetivos:

- Otorgar un reconocimiento adecuado al Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario. Se podría estudiar su homologación como enseñanza reglada. Se debería valorar adecuadamente en el baremo general de contratación de la Universidad. Siempre que fuese posible debería tener reconocimiento en el Plan de

Ordenación Docente (POD). Debería facilitarse su realización al profesorado novel por ejemplo teniendo en cuenta la compatibilidad horaria con las actividades docentes.

- Reconocer la formación permanente del profesorado a efectos de complementos retributivos o de otro tipo, especialmente aquella que dé respuesta a los retos estratégicos de la propia Universidad.
- Reconocer a efectos retributivos o de otro tipo el esfuerzo realizado por docentes que han seguido o itinerarios formativos a lo largo de su carrera docente: formación inicial, diferentes actividades de formación permanente de carácter progresivo, unidas a la innovación docente, etc.

Los elementos que conforman el Plan de Formación descritos en los párrafos anteriores contienen diversas acciones que se han desarrollado en distintos niveles. Algunas de ellas se han llevado a cabo tal como estaban previstas en el Plan, otras se han realizado pero con menor intensidad de la que estaba prevista y otras no se han podido llevar a cabo. En cualquier caso los referentes básicos del Plan de Formación se han seguido a la hora de elaborar los distintos programas de formación del profesorado desde el curso 2004/05 hasta el curso 2015/16.

C. Programas de formación del profesorado universitario

El Plan de Formación constituyó el marco, a partir de 2004, para el diseño e implementación de los programas que pasamos a describir brevemente:

1. Programa general de formación continua. Se trata de un amplio programa desarrollado en todos los campus de la UZ. Destacamos entre sus objetivos dar a conocer las variables institucionales y personales que influyen en la función docente del profesor y desarrollar las competencias docentes: interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión docente, de trabajo en equipo y de innovación.
2. Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario. Se imparte desde 1997 y va dirigido al profesorado no permanente de la UZ, preferentemente. Pretende proporcionar al profesorado novel el conocimiento del marco en el que se desarrolla la labor docente e investigadora, así como favorecer la adquisición de competencias que permitan la planificación, desarrollo, implementación y evaluación de actividades de aprendizaje, sin olvidar el análisis de los factores que influyen en la enseñanza universitaria. Al ser el objeto de esta investigación evaluativa, se describe más detalladamente en la sección posterior.

3. Curso de formación pedagógica para el profesorado universitario de nueva incorporación. Se dirige al profesorado con poca o nula experiencia docente, en su primer año de contratación como Personal Docente e Investigador en la UZ. Se inició en 2008, con una duración de 20 horas. Su objetivo es analizar el marco en el que el nuevo profesorado va a desarrollar su labor docente y proporcionar recursos pedagógicos y pautas de intervención que le permitan afrontar su tarea con una formación básica de carácter pedagógico.
4. Programa de apoyo a la investigación. Se realiza, desde 2011, en colaboración con el Vicerrectorado competente en temas de investigación y con la Escuela de Doctorado, desde su creación. El objetivo principal del plan es proporcionar al profesorado los recursos necesarios para: participar en las distintas convocatorias de Proyectos de Investigación tanto nacionales como internacionales; planificar, desarrollar y gestionar proyectos de I+D+i; y planificar, desarrollar y gestionar proyectos de investigación sobre su tarea como docentes universitarios.
5. Programa de formación en TIC. Es una acción conjunta con el Vicerrectorado responsable en cada momento del Anillo Digital Docente de la UZ. La prioridad es formar al profesorado de la UZ en el manejo de las plataformas de Campus Virtual. Junto a este objetivo, se pretende también el análisis y aplicación de las características de las tecnologías que complementan a las metodologías docentes activas y colaborativas, así como fomentar el uso de aplicaciones informáticas que facilitan las tareas docentes.
6. Programa de apoyo a la impartición de materias en lenguas extranjeras. Desde 2010 hasta 2015, en colaboración con el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, este programa va dirigido al profesorado de la UZ que tiene previsto impartir alguna materia en inglés en un futuro próximo. Su objetivo es proporcionar al profesorado una serie de técnicas para producir adecuadamente su discurso académico oral, en el aula prioritariamente y en otras situaciones comunicativas de tipo académico, así como material didáctico en inglés.
7. Apoyo a las demandas de formación de titulaciones, centros, departamentos y equipos de innovación docente. Son actividades que pretenden dar respuesta a necesidades concretas, que por su especificidad o características no pueden ser cubiertas adecuadamente en el marco de los programas generales. Se apoya igualmente a Grupos

de Innovación Docente Consolidados en la organización de actividades de formación en los que difunden sus iniciativas a la comunidad universitaria.

Para ofrecer una idea aproximada de las actividades que se han organizado hemos confeccionado la Tabla 4 la que pueden consultarse algunas cifras sobre los distintos programas entre 1990 y 2016.

Tabla 4. Número de cursos por año en cada Programa de formación permanente

Año	General y a demanda	TIC	Apoyo a la Investigación	Apoyo a las lenguas extranjeras	Totales por año o período
1990-1994	43				43
1995-1999	71				71
2000	26				26
2001	30				30
2002	28				28
2003	22	41			63
2004	52	52			104
2005	52	45			97
2006	44	35			79
2007	58	47			105
2008	74	60			134
2009	82	49			131
2010	83	44			127
2011	75	52	7	13	147
2012	58	12	12	7	89
2013	39	55	14	9	117
2014	40	23	18	9	90

Año	General y a demanda	TIC	Apoyo a la Investigación	Apoyo a las lenguas extranjeras	Totales por año o período
2015	55	13	13	8	89
2016	24	23		4	51
Totales	956	551	64	50	

5.3. EL DIPLOMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

En este apartado, se va a describir el origen del Programa, sus referentes, sus objetivos, cómo se justificó y la propuesta que la Universidad de Zaragoza aprobó en Junta de Gobierno. El análisis de su evolución a lo largo de las dieciocho ediciones que se contemplan en esta evaluación, fruto del análisis documental, aparece en el apartado 7.1 del capítulo 7.

El Diploma de Formación Pedagógica del Profesorado Universitario se impartió por primera vez en el curso 1997-1998, aprobado por la Junta de Gobierno de la Universidad de Zaragoza el 29 de mayo de 1997 (Universidad de Zaragoza, 2001).

Este texto de aprobación del "Programa experimental de formación inicial para el profesorado universitario" justifica la propuesta en primer lugar en la experiencia desarrollada por el ICE en la organización de actividades de formación para el profesorado universitario, desde la que se pudieron conocer las necesidades del profesorado novel. Por otra parte, se habían recogido las demandas de este profesorado en cuanto a su formación docente, en las que se mostraban muy interesados por las cuestiones que afectaban a su desarrollo profesional docente.

Estas dos circunstancias animaron a los responsables de la formación del profesorado en el ICE a innovar mediante la presentación de este Programa experimental dirigido al profesorado novel con un doble objetivo: que les aportara una formación básica y a la vez, les abriese las puertas a la formación permanente. Concedores de las propuestas de otras universidades, como la Autónoma de Madrid y la Politécnica de Valencia, se diseñó la propia de modo que contemplase las exigencias de una enseñanza universitaria eficaz: "conocimiento en profundidad de la

asignatura, comunicación fluida con los estudiantes, conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, conocimiento de la didáctica universitaria” (Universidad de Zaragoza, 2001, p. 295).

En cuanto a las características de este programa de formación inicial, destaca el carácter experimental del mismo, y, por tanto, sujeto a posibles modificaciones que contribuyeran a su mejora. Algunas de las modificaciones que ya estaban previstas y de hecho se citan en ese primer documento, eran la incorporación de prácticas docentes, un sistema de tutoría para el que había que contar con “tutores de materia” y el seguimiento de las actividades docentes de los asistentes. En este primer diseño, no se incluyeron, a pesar del convencimiento de que la tutoría y el seguimiento añadirían coherencia al Programa, ya que era difícil contar con la imprescindible colaboración y el apoyo de cada uno de los departamentos de los profesores inscritos. Nos advierten en el mismo documento, en el apartado dedicado a la justificación y estructura del Programa que el hecho de no incluirse no se debía interpretar como un desentendimiento del profesorado inscrito una vez lo superara, pues en todo momento podría contar con el apoyo de los ponentes que podrían asesorarles en cuanto a la puesta en práctica de las cuestiones tratadas a lo largo del curso.

Teniendo en cuenta las experiencias de otras universidades y las necesidades detectadas, se consideró que los destinatarios del Programa debían ser los profesores y profesoras noveles. En el texto aprobado se especifica que el Programa está dirigido preferentemente al profesorado no permanente de la Universidad de Zaragoza y el número de plazas será en torno a 30.

Se especificaron también otras condiciones para la participación, que con carácter general, debían cumplir los solicitantes de plaza en el Programa:

- Mostrar un interés personal en la participación en el Programa.
- Disponer de tiempo suficiente para participar en las actividades previstas.
- Contar con la aprobación de su departamento.

Igualmente se fijó el criterio a seguir para la selección de los participantes en el caso de que existieran más solicitudes que plazas: éstas se adjudicarían según los años de antigüedad como profesores no permanentes de la Universidad de Zaragoza. Este criterio resultó ser contradictorio con el hecho de que el Programa se dirigiera al profesorado novel, y de hecho provocó no pocos problemas en las primeras ediciones, como se relata en el capítulo 7, apartado 7.1.

Los objetivos de la actividad son:

- Conocimiento del marco en el que se desarrolla la labor docente e investigadora: la institución universitaria (organización, aspectos legales, etc.).
- Identificación de los principales problemas que plantea una adecuada planificación y desarrollo de la labor docente.
- Análisis de los problemas de aprendizaje y desarrollo del alumno universitario: papel del profesor y ayuda que puede prestar.
- Concreción de las intenciones educativas: programación.
- Dominio de las estrategias de intervención didáctica.
- Análisis de los factores influyentes en la enseñanza: la comunicación en el aula, la creatividad, el ambiente, etc.
- Estudio y aplicación de los procesos de evaluación que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo del alumno. (Universidad de Zaragoza, 2001, p. 91)

Para conseguir estos objetivos se propusieron doce módulos de los que se anunciaba su presentación secuenciada aunque ésta podría estar sujeta a modificaciones, una vez el programa se pusiera en marcha. Los módulos, sus contenidos y duración fueron los siguientes:

Módulo 1. (2 horas). La institución universitaria: Información referida a la universidad (organización, estructura, normas, etc.), así como de los propios departamentos (funcionamiento, composición, etc.).

Módulo 2. (2 horas). Papel del profesor universitario y perfil de sus tareas.

Módulo 3. (15 horas). Estrategias de diseño instruccional y aprendizaje.

- Estatus de la enseñanza universitaria.
 - Datos significativos que afectan al docente universitario.
 - Bases psicológicas del diseño instruccional: paradigmas.
 - Modelos didácticos alternativos y sus referentes psicológicos.
- Paradigmas inspiradores del diseño instruccional.
 - Modelo genético-constructivista de la enseñanza-aprendizaje.
 - Modelo de Procesamiento de la Información.
 - Modelo estratégico-contextualizado del proceso de aprendizaje.

Módulo 4. (6 horas). Motivación y aprendizaje.

- Características de los estudiantes que inciden en su motivación hacia el aprendizaje.
- Características del contexto que inciden en la motivación hacia el aprendizaje.

- Principios para la organización motivacional de la instrucción.

Módulo 5. (9 horas). Características del estudiante y del profesor universitario: interacciones mutuas.

- Aportaciones psicológicas para atender los problemas que pueden surgir de:
 - Las expectativas académicas, sociales y personales de los estudiantes.
 - La percepción que los profesores tienen de las expectativas de los estudiantes.

Módulo 6. (6 horas). Tutoría y orientación del estudio del universitario.

Módulo 7. (8 horas). Programación en la enseñanza universitaria (el curso y las asignaturas)

- Formulación de objetivos.
- Estructuración de los contenidos.
- Las estructuras organizativas de las lecciones.

Módulo 8. (27 horas). Actuación docente: métodos y recursos didácticos.

Actuación docente: métodos didácticos.

- Metodología de la enseñanza. Diferentes métodos en la enseñanza. (6 horas).
 - Expositivo: Enseñanza Deductiva.
 - De Descubrimiento: Enseñanza Inductiva.
 - Estudio de casos
- La lección magistral. Objetivos, características y exigencias, desarrollo y evaluación. Ventajas e inconvenientes. (3 horas).
- La enseñanza en grupo. (6 horas).
 - Trabajo en grupo en el aula (formación de grupos, aspectos organizacionales, estrategias, medición del perfil de actuación, etc.).
 - Eficacia de los grupos de trabajo.
 - Motivación de los grupos de trabajo.
 - Dirección de los grupos de trabajo.
 - Gestión de conflictos intra e intergrupales.
- Actuación docente: recursos didácticos.
- Recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación a la enseñanza. (12 horas).

- Sistemas de presentación (transparencias, diapositivas, proyectores).
- Vídeo y televisión.
- Vídeo proyección.
- Aplicaciones informáticas.
- Preparación de las presentaciones.
- CD-ROM y DVD.
- Videoconferencia.
- Autopistas de la comunicación.
- Teleenseñanza.

Módulo 9. (18 horas). Factores influyentes en la enseñanza.

- Formación en habilidades y estrategias de comunicación. (6 horas).
 - La escucha.
 - Feedback interpersonal.
 - Introducción al Análisis Transaccional como instrumento de análisis de la comunicación en clase.
 - Comunicación no verbal.
- Creatividad y solución de problemas en la enseñanza universitaria. (6 horas).
- Dinámica de grupos y clima de clase. (6 horas).
 - La clase como grupo de trabajo:
 - Proceso de grupo.
 - Estructura del grupo.
 - Tipos de autoridad que puede desarrollar el profesor.
 - Clima de clase:
 - ¿Qué percibo y qué puedo percibir?
 - ¿Cuál es y cuál puede ser la contribución del profesor al clima de clase?

Módulo 10. (6 horas). Estrategias de investigación e innovación educativa en el aula.

- Investigación-acción.

Módulo 11. (15 horas). La evaluación en el aula universitaria.

- La evaluación como actividad docente. Integración en el proceso didáctico. Fines de la evaluación: evaluación de alumnos, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y estimulación del aprendizaje.

Planificación sistemática de la evaluación. Características de las pruebas.

- Tipos de pruebas. Ventajas e inconvenientes. Elaboración de exámenes. Calificación.
- Modelo cognitivo de la evaluación académica.

Módulo 12. (6 horas). El Proyecto Docente.

- Qué se entiende por Proyecto Docente
- Contextualización del proyecto docente.
- Finalidades y objetivos.
- Criterios de selección y organización de los contenidos.
- Las estrategias de enseñanza.
- Los medios y los recursos didácticos.
- La evaluación.
- La lección: algunas sugerencias.

Estos doce módulos constituían sin lugar a dudas un programa compacto en el que se trataban los fundamentos pedagógicos de la docencia universitaria: el proceso de enseñanza-aprendizaje, factores que influyen en el mismo, el diseño curricular, la metodología didáctica, los recursos, el trabajo en grupo, la evaluación, la investigación y la innovación educativa.

La metodología a seguir en cada módulo quedaba a la elección de cada uno de los ponentes, aunque ya se advertía de la escasez de tiempo para desarrollar los contenidos. La solicitud que se hizo al profesorado que lo impartió fue que ofreciesen los contenidos básicos de cada módulo, las pautas fundamentales para su aplicación en el aula y la bibliografía básica y comentada sobre los temas tratados en el módulo. Esta solicitud ya refleja el espíritu de esta propuesta de programa de formación pedagógica para el profesorado novel: formación básica y aplicada a su docencia y establecimiento de las bases para una posterior formación.

En cuanto al calendario, se determinó que el curso comenzara la segunda semana del mes de noviembre, que se programaran sesiones de tres o cuatro horas, una o dos tardes por semana y que la duración total del curso fuese superior a seis meses. Precisamente el calendario ha sufrido pocas modificaciones a lo largo de las dieciocho ediciones: se ha comenzado la tercera semana de octubre, ha habido una sesión presencial a la semana de tres horas y se ha finalizado en mayo.

La evaluación del Programa contemplaba la evaluación del proceso y la del aprendizaje del profesorado inscrito. La evaluación del proceso se haría a partir de la participación de los inscritos en las actividades propuestas, de la opinión de los

participantes en el programa y de la evaluación por parte de los responsables del programa. Para superar el Programa, los participantes debían asistir al 85% de las sesiones, realizar los trabajos que cada profesor propusiera en cada uno de los módulos y superar las pruebas que se llevasen a cabo.

En aquel momento, marzo de 1997, el profesorado del ICE se encargaría del 85% de los módulos del curso dentro de su Plan de Ordenación Docente y en el documento aprobado se contempla que, para completar la impartición del Programa se podía contar con otros docentes de la Universidad de Zaragoza, y, excepcionalmente, con alguno de otra universidad. En aquel primer curso de 1997/98 se necesitó la colaboración de otros profesores para el primer módulo centrado en la institución universitaria, para el segundo sobre las habilidades de comunicación, para el cuarto centrado en la dinámica de grupos y, por último, para el décimo sobre estrategias de investigación e innovación en el aula.

El ICE debía afrontar los gastos que suponía poner en marcha el Programa con cargo al presupuesto del centro y al del Programa de Formación del Profesorado de la Universidad. Efectivamente, este ha sido otro de los invariantes: el ICE ha afrontado los gastos del Programa en todas sus ediciones.

Por último, pero no menos importante, se pretendió mostrar la implicación de la Universidad en la puesta en marcha de este Programa mediante su certificación, puesto que al superarlo se obtenía un Diploma de Formación, expedido por el Rector de la Universidad de Zaragoza. Esto estableció una diferencia con el resto de actividades de formación que se certificaban desde el ICE y, por tanto, las expedía el profesor secretario del centro.

6. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo describiremos nuestro enfoque a la hora de acometer nuestra investigación evaluativa, el sentido de la misma, así como la metodología adoptada y el proceso de investigación seguido.

6.1. SENTIDO DEL ESTUDIO

A. Presupuestos de partida

La responsable de esta investigación evaluativa ha participado como ponente en el Programa evaluado desde su inicio y ha sido responsable del mismo en sus cuatro últimas ediciones. Esta responsabilidad ha supuesto en primer lugar adoptar un nuevo enfoque, distinto al que tenía como ponente y, en segundo lugar, realizar distintas tareas como: atender la implementación del Programa, estar pendiente de todos los participantes, analizar la información que se obtiene sobre el proceso y establecer los cambios a realizar en la siguiente edición.

Dicho de otro modo, asumir la responsabilidad de la gestión del Diploma nos ha obligado a atender al diseño, implementación y mejora del mismo y a su vez, esta atención nos ha permitido detectar algunos problemas de desajuste y nos ha conducido a reflexionar sobre el mismo, sobre su historia y sobre nuestra propia experiencia.

Dentro del organigrama del actual Instituto de Ciencias de la Educación, la investigadora pertenece al equipo de dirección y es la coordinadora del Programa de Formación, por lo que estuvo en condiciones de proponer al resto del equipo directivo la realización de este estudio sobre el Programa, orientado a la comprensión y mejora del mismo.

La reflexión sobre el Programa y su evolución nos proporcionan algunos presupuestos de partida con los que iniciamos este estudio:

- Consideramos que el Programa es necesario, tiene sentido desde la institución porque viene a cubrir necesidades de formación del profesorado novel. A lo largo del tiempo, ha ido evolucionando en función del contexto: por ejemplo se adaptó a los nuevos planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior.

- Para buena parte del profesorado que lo ha superado, este programa ha sido un punto de partida para su posterior desarrollo docente. Es decir, su participación supuso para ellos el comienzo de una andadura hacia la profesionalización docente.
- Sin embargo, percibimos un desajuste entre el Programa y sus destinatarios: el profesorado que solicita inscribirse en el mismo no es el que esperamos. Y por tanto, es posible que sus necesidades de formación sean también diferentes.
- En todo caso, el estudio en profundidad del Programa, requiere comprender la experiencia de sus participantes, desde todas las perspectivas, tanto de gestores, ponentes, inscritos o mentores.
- Esta comprensión de las experiencias de los protagonistas nos permitirá ofrecer pautas para la mejora del mismo.

B. Objetivos de la investigación

Desde el año 1990 en el que el ICE ofrece algunas actividades de formación pedagógica para los profesores universitarios hasta este momento se han producido cambios que podríamos calificar de auténticas revoluciones en el panorama universitario. Podemos citar algunos de los que han causado mayor impacto: pasar de una enseñanza centrada en el profesor a otra centrada en el estudiante y su aprendizaje, diseñar las titulaciones según las exigencias de la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior, poner en marcha sistemas de garantía de calidad de las titulaciones, la constitución de equipos docentes para la impartición de materias, los nuevos sistemas de contratación y de acreditación del profesorado, etc.

El Programa de Formación del Profesorado del ICE no ha sido ajeno a estos cambios y se ha ido adaptando a las necesidades del profesorado de una universidad generalista y desplegada en siete campus, tres ciudades, con dieciocho centros propios y cinco adscritos. Que cuenta con cincuenta y seis departamentos que desarrollan su labor docente en cincuenta y cuatro grados y cincuenta y dos másteres, además de cuarenta y seis programas de doctorado y noventa y nueve estudios propios.

Dentro del Programa de Formación del Profesorado, para realizar este estudio nos hemos detenido en la formación dirigida al profesorado novel que en nuestra universidad comenzó en el curso 1997/98 mediante el "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario".

Los propósitos de esta evaluación de las ediciones ente 1997 y 2016 del "Diploma de Formación Pedagógica para Profesorado Universitario son:

- Comprender el diseño del Programa y su evolución en el tiempo. Esta comprensión del diseño supone conocer el enfoque del mismo, sus referentes, los cambios llevados a cabo en el diseño, los motivos de estos cambios, el apoyo institucional, las estrategias de adaptación del diseño a necesidades percibidas y demandas por la institución, etc. También exige comprender la experiencia de quienes han tenido la responsabilidad de este diseño, los gestores del Programa.
- Indagar sobre la implementación del Programa, sus logros y su evolución a lo largo de las ediciones. Esta indagación incluye el conocimiento de los motivos y actitudes con que sus participantes se acercaron al mismo, las estrategias para la selección de inscritos y ponentes, la metodología empleada, la satisfacción de sus participantes, sus logros, las estrategias de coordinación, etc. Es imprescindible para indagar sobre la implementación comprender lo que supuso para ponentes, inscritos, gestores y mentores su paso por el Diploma.
- Ofrecer sugerencias de mejora del Programa basadas en la comprensión del diseño, de su implementación, de sus logros y de su evolución.

El principal objeto a evaluar es el "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario" de la Universidad de Zaragoza y su evolución a lo largo de sus dieciocho ediciones llevadas a cabo entre 1997 y 2016, desplegado inicialmente en las siguientes dimensiones:

- Centradas en los aspectos formales del Programa:
 - Coherencia del programa con el enfoque y sus objetivos.
 - Secuenciación.
 - Contenidos.
 - Modalidades de las acciones formativas.
 - Formadores que han intervenido en el Programa.
 - Profesorado inscrito en el Programa.
- Centradas en los aspectos vivenciales del Programa:
 - Satisfacción de los participantes.
 - Motivaciones o expectativas de los participantes
 - Experiencias o vivencias de los participantes.
- Transversal a los aspectos formales y vivenciales:
 - Impacto en los participantes y en la institución.

C. Finalidad de la investigación

El estudio tiene como primera audiencia a la propia institución responsable del Programa: el Instituto de Ciencias de la Educación. Como ya se ha descrito ha sido

desde la dirección del mismo desde donde se propuso la evaluación del Programa con el objetivo de contar con un diagnóstico del mismo que nos permita acometer la mejora.

En nuestra opinión, resulta vital ofrecer a nuestro profesorado novel la formación en las competencias que se requieren para ser un profesional de la docencia en un contexto tan complejo como es el universitario. Y para que mediante esta formación se consiga la adquisición de esas competencias, al menos en un primer nivel, es necesario contar, entre otros elementos, con una evaluación del Programa que nos permita identificar sus fortalezas y debilidades.

Por otra parte, desde la Unión Europea, por ejemplo, el "EU High Level Group", grupo de alto nivel para la modernización de la enseñanza superior, publicó en 2013 su primer informe sobre la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades en el que ofrecían dieciséis recomendaciones. La cuarta fue: "Todo el personal docente de los centros de enseñanza superior en 2020 deberá haber recibido formación pedagógica certificada. La formación continua del profesorado ha de ser un requisito para los profesores de la enseñanza superior." (EU High Level Group, 2013, p. 64). Inmediatamente, tanto desde la red profesional REDU (Red estatal de docencia universitaria) como desde la Red Institucional de ICE's y Unidades de Formación, surgieron iniciativas para constituir grupos de trabajo dedicados a la elaboración de planes de evaluación para los Planes y Programas de formación del profesorado universitario. Este sería un primer paso para tener una certificación de la formación ofrecida. Es decir, desde estancias europeas, también se alertaba sobre la necesidad de demostrar la calidad de nuestros programas formativos.

Al tratarse de una investigación evaluativa, las claves interpretativas que se plasman en el modelo de evaluación elaborado pueden ser de interés para afrontar otras evaluaciones de programas similares destinados a la formación pedagógica del profesorado universitario novel. Asimismo las sugerencias realizadas al analizar las orientaciones de las claves interpretativas, podrían ser de interés de cara a diseñar otros programas de formación.

6.2. REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS

Numerosos autores han hecho referencia a los paradigmas de investigación en Ciencias Sociales, entendiendo el término paradigma como un conjunto coherente de

valores, postulados, fines, normas, lenguajes y formas de percibir, comprender y llevar a cabo la investigación que es compartida por una comunidad científica (Kuhn, 1970).

Puesto que la realidad social puede ser concebida e interpretada de diferentes modos, conviven diversos paradigmas en la investigación en Ciencias Sociales. Guba (1990) describe concretamente tres paradigmas: el post-positivista, el humanístico-interpretativo (también llamado constructivista, cualitativo, hermenéutico, simbólico, fenomenológico, etc.) y el paradigma crítico. Estos tres paradigmas pueden caracterizarse por las respuestas que ofrecen a tres dimensiones:

- Ontológica: ¿Cuál es la naturaleza de la realidad social?
- Epistemológica: ¿Cómo se conoce?, ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido?
- Metodológica: ¿cuál es el proceso que debe seguir el investigador para descubrir lo cognoscible?

Dentro del paradigma postpositivista, en cuanto a la dimensión ontológica, la realidad social existe por sí misma, y no puede ser aprehendida completamente por las personas (Guba y Lincoln, 1994). Los conocimientos que se adquieren sobre la realidad deben someterse a un examen crítico exhaustivo para conseguir la aprehensión de la realidad lo más estrecha posible, este principio se denomina "realismo crítico". El objetivo de la ciencia en este paradigma es descubrir y articular las leyes naturales que explican los fenómenos sociales. Estas leyes normalmente se expresan como generalizaciones (Rincón, Arnal, Latorre, y Sans, 1995).

Para el paradigma constructivista, también denominado interpretativo o hermenéutico, la realidad social no es una realidad única, tangible o fragmentable, sino que es una construcción social múltiple, que existe como una serie de construcciones holísticas intra e interpersonalmente conflictivas y dialécticas en su naturaleza. Su concepción de la realidad social es relativista. El objetivo de la investigación es, por tanto, crear un conocimiento ideográfico, crear modelos y esquemas que den sentido a la experiencia (Escudero Escorza, 2011).

El paradigma crítico se decanta por considerar la realidad social desde un realismo histórico. La realidad social ha sido conformada por las categorías de factores sociales, económicos, políticos, culturales, étnicos y de género, para después redefinirse en una serie de estructuras consideradas como "reales" (Guba y Lincoln, 1994).

Desde el paradigma postpositivista, la metodología se apoya en lo experimental y manipulativo, es, en ese sentido, intervencionista. Las metodologías seguidas en la

investigación desde este enfoque postpositivista son similares a las de las ciencias naturales y se orientan al contraste de hipótesis, con el propósito de elaborar conocimiento que permita describir, explicar, predecir y, en lo posible, controlar los fenómenos. Estos fenómenos son, desde este paradigma, situaciones en las que es posible medir, fragmentar y cuantificar sus elementos y que son susceptibles de control experimental y de análisis estadístico. Se trata de las llamadas metodologías empírico-analíticas, racionalistas o cuantitativas.

El paradigma constructivista propugna una metodología hermenéutica-dialéctica, es decir, de carácter interpretativo que trata de comparar y contrastar las diferentes construcciones con el objetivo de encontrar una síntesis. Se focaliza en la construcción y elaboración de procesos sociales. Puesto que la naturaleza social y dialógica de la investigación es una idea central en el enfoque constructivista, la metodología utilizada ha de tener en cuenta no solo las construcciones del investigador, sino también las del resto de participantes en el proceso social estudiado. Las metodologías humanístico-interpretativas, histórico-hermeneúicas, se interesan por la comprensión global de las personas y situaciones, con la idiosincrasia y en el contexto estudiados. Algunas de las estrategias utilizadas son, por ejemplo: la observación participante, entrevistas etnográficas, análisis de relatos, etc.

La metodología crítica es eminentemente participativa: las personas involucradas en el fenómeno estudiado se comprometen e implican en el proceso de investigación. Se propicia una dialéctica intersubjetiva, para llegar a conseguir la concienciación y transformación de los participantes. El paradigma crítico en sus diversas formas y enfoques, orientado hacia el cambio social, no se ciñe a un solo enfoque metodológico, sino que participa de métodos cualitativos, cuantitativos, análisis históricos, críticos y todo tipo de aproximaciones (Escudero Escorza, 2011; Rincón et al., 1995).

Dentro de la corriente paradigmática de base crítica aparece el paradigma llamado pragmático, híbrido entre los paradigmas experimental y hermenéutico, formalizado por Fishman (1991). La investigación en este enfoque busca ofrecer soluciones a problemas concretos desde una posición pragmática y contextualizada, es decir, la investigación tiene un enfoque reactivo.

Así, el propósito fundamental de la investigación no es la descripción y construcción teóricas, sino la toma de decisiones para la gestión y la planificación, la solución de problemas y la construcción práctica de programas. Este paradigma se ha mostrado especialmente útil para enfocar la investigación evaluativa

precisamente por la orientación hacia la toma de decisiones sobre el objeto evaluado.

Fishman (1991), enumeró algunos de los elementos constituyentes de este paradigma pragmático, en el que se apoya la investigación evaluativa:

- Fundamentación epistemológica en el construccionismo social.
- La ideografía como modo básico de investigación.
- La solución de problemas concretos como finalidad.
- Se investiga sobre todo en situaciones naturales.
- Se emplean tanto datos cuantitativos como cualitativos.
- El principal nivel de análisis es molecular.
- La observación es la principal fuente de conocimiento.
- Se trabaja con grandes volúmenes de datos.
- Se enfatiza la predictibilidad de la conducta.
- Se busca la mejora de los programas sociales.
- Se informa sobre programas y prácticas a los responsables de tomar decisiones.

Este mismo autor señala las características que este paradigma comparte con el interpretativo: el compromiso con la epistemología del construccionismo social, el énfasis en la investigación ideográfica, en el conocimiento sobre un contexto específico y la ubicación de la investigación en un contexto natural.

En los párrafos anteriores de esta sección hemos presentado una clasificación de los paradigmas desde los que se afronta la investigación educativa aportando las características fundamentales en tres dimensiones: ontológica, epistemológica y metodológica. Como muchas de las clasificaciones que habitualmente elaboramos, nos sirve para entender cada uno de los enfoques porque presentamos sus elementos definitorios, aquellos que realmente distinguen unos enfoques de otros. Pero no podemos obviar que entre estas posiciones "puras" podemos encontrar posiciones paradigmáticas intermedias.

Entendemos que éste es el caso del enfoque de esta investigación, que podríamos situar entre el paradigma interpretativo y el pragmático. Dentro del paradigma pragmático puesto que pretendemos evaluar un Programa de formación pedagógica dirigido al profesorado novel con el objetivo de mejorarlo, es decir, de ofrecer a nuestra institución pautas de mejora del mismo. Es, por tanto, un estudio contextualizado, centrado en un Programa que se ha llevado a cabo a lo largo de dieciocho ediciones en el contexto de la Universidad de Zaragoza. Dentro de la evaluación de programas se elige un modelo clásico, el CIPP (Contexto, Input,

Proceso y Producto) que se describirá más adelante y que se podría considerar igualmente dentro de este paradigma pragmático.

Pero también el enfoque del estudio comparte algunos elementos del paradigma interpretativo. La investigadora ha formado parte del objeto investigado, en este caso el Programa, y ha tenido que reflexionar sobre sus experiencias en el mismo y tenerlas en cuenta en la interpretación de los datos. Para llevar a cabo la evaluación se han recogido las experiencias, las vivencias, las interpretaciones de los participantes en el Programa, de su paso por el mismo, con el objetivo de comprenderlas. En este sentido, se han interpretado todas las voces, teniendo en cuenta la perspectiva de cada una. El análisis del gran volumen de información recogida ha permitido, partiendo del modelo CIPP, la construcción de otro modelo de evaluación del Programa que tiene en cuenta los significados de los participantes y que permite ofrecer pautas para la mejora del mismo.

El diseño metodológico de la presente investigación ha sido el estudio de casos. A pesar de ser una de las metodologías más ampliamente utilizadas encontramos que este término, estudio de casos, se emplea para designar indistintamente un método, una metodología o un diseño de investigación. Intentaremos en los párrafos siguientes aclarar estas cuestiones y justificar el empleo de esta metodología en la presente investigación.

A continuación, presentamos las definiciones de tres autores clásicos. Stake (1998, p. 125) define el estudio de casos como "el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes". Para este autor, el estudio de casos parte de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos. Para Merriam (1998) el estudio de caso es una descripción y un análisis intensivos y holístico de una entidad, un fenómeno o una entidad social. Yin (2009) por su parte asegura que un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno en su contexto, especialmente cuando los límites y el contexto no son evidentes. Aunque las tres definiciones comparten el estudio de una situación o fenómenos en su contexto "real", el estudio de caso desde la perspectiva de Yin se ha asociado a los postulados epistemológicos del positivismo, mientras que Stake y Merriam compartirían los del constructivismo.

Simons (2011, p. 42) ofrece otra definición en la que incluye la finalidad y el centro de atención de la investigación:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política,

institución, programa o sistema en un contexto real. Se basa en la investigación e integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar del desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad.

La presente investigación es coherente con esta definición: se ha indagado sobre un programa, el "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario" desarrollado entre 1997 y 2016, que como caso ha quedado delimitado en el capítulo 5. La indagación ha sido exhaustiva, utilizando diversos métodos con el objetivo de crear un modelo que permita detectar su valor, emanado de la experiencia de sus participantes (inscritos, gestores, mentores, ponentes e institución), y poder ofrecer pautas para su mejora.

Tanto Stake como Yin y Merriam distinguen diferentes tipos de casos que dependen no solo de los distintos métodos que se vayan a emplear, sino también según los intereses que se persigan. Stake (1998) distingue entre estudio intrínseco, instrumental o colectivo según el caso se estudie por su interés intrínseco, porque se estudie como un caso para conseguir entender otro fenómeno o situación, o cuando se estudian varios casos para estudiar una situación o fenómeno. Merriam (1998) según la forma en que se redactan distingue entre descriptivos, interpretativos y evaluativos. Mientras que para Yin (2009) y dentro de la investigación evaluativa, señala cinco categorías: explicativos, descriptivos, ilustrativos, exploratorios y de meta-evaluación.

Enmarcamos nuestro estudio de caso en el estudio de caso evaluativo según Simons (2011) para la que un estudio de caso evaluativo debe, en primer lugar, discernir el valor del programa que constituya el caso. No hay una única forma de otorgar valor, por el contrario, el investigador debe elegir entre, por ejemplo, emitir un juicio basándose en las pruebas obtenidas o podría adoptar una postura más democrática, teniendo en cuenta el valor que los participantes otorgan al programa. En nuestro caso y en la medida en que un trabajo de investigación como una tesis doctoral impide realizar un trabajo colectivo, hemos otorgado valor al programa teniendo en cuenta la experiencia de todos los participantes.

En segundo lugar, según esta misma autora, la evaluación debe servir a la toma de decisiones por lo que debe tener en cuenta las necesidades de todos los implicados y negociar con ellos lo largo del proceso evaluativo. En tercer lugar, puesto que los resultados de la evaluación pueden conllevar reasignaciones de

recursos, es necesario equilibrar de manera justa y equitativa todos los intereses de los participantes en el programa. En concreto, nuestro estudio no tiene necesariamente esa repercusión, sin embargo, si se ha procurado tener en cuenta las necesidades de todos los tipos de participantes.

VanWynsberghe y Khan (2007, p. 80) por su parte, proponen una definición de estudio de caso que en su opinión añade precisión y abarca a otras ya dadas: "el estudio de caso es una heurística transparadigmática y transdisciplinaria que implica la delimitación cuidadosa de los fenómenos para los cuales se recopilan evidencias (evento, concepto, programa, proceso, etc.)."

Por "transparadigmático" los autores entienden que el estudio de caso es relevante sea cual sea el paradigma de investigación desde el que se enfrente. Cuando usan el adjetivo "transdisciplinar" sugieren que el estudio de caso no tiene una única orientación disciplinaria, es posible utilizarlo en distintas disciplinas como por ejemplo las ciencias sociales, las ciencias, la economía, o las humanidades. Consideran la "heurística" como una estrategia que centra la atención durante el aprendizaje, la construcción, el descubrimiento o la resolución de problemas. En todo caso, además de la inducción analítica como apuntan otros autores, sugieren que hay otras heurísticas involucradas en este tipo de investigación, y su propuesta es que sirvan para centrarse en localizar o construir la unidad de análisis, es decir, el fenómeno para el cual se recopilan pruebas (VanWynsberghe y Khan, 2007).

VanWynsberghe y Khan (2007) enumeran las siete características que describimos a continuación necesarias para que una investigación se clasifique como un estudio de caso. A su vez, explicamos su presencia en nuestra investigación para justificar que se trata de un estudio de caso.

La primera característica se refiere al tamaño, que debe ser pequeño. Es decir se requiere un estudio intensivo y profundo de la unidad de análisis y esto requiere un tamaño de muestra mucho más pequeño que en otras metodologías como puede ser la de la encuesta, por ejemplo. En nuestro caso, nos hemos centrado en un solo Programa de formación pedagógica dirigido al profesorado novel.

La segunda característica hace relación al nivel de análisis detallado y contextualizado. El lector debe tener la sensación de "estar ahí", para lo que es necesario delinear el programa o el fenómeno en cuanto a sus términos generales y particulares, en su dimensión tanto estática y dinámica. En nuestro estudio es posible ver reflejada esta característica a través de los numerosos datos recogidos tanto del diseño del Programa como de la implementación del mismo.

La tercera característica es el escaso control que el investigador puede ejercer en las situaciones estudiadas. Precisamente el estudio de casos es adecuado para abordar la indagación de entornos complejos, en los que establecer relaciones de causa-efecto únicas es prácticamente imposible. En el caso de la investigación que nos ocupa, el diseño e implementación del Programa se han producido de manera natural, sin que la investigadora haya introducido sistemas de control en relación con la evaluación realizada.

Los estudios de caso establecen límites temporales y espaciales específicos: esta es la cuarta característica. En nuestro caso, hemos limitado temporalmente el estudio entre 1997 y 2016 en el contexto de un programa que se lleva a cabo en la Universidad de Zaragoza.

La quinta característica hace referencia a la posibilidad de generar hipótesis de trabajo y de aprender a partir de lo que se descubre o construye en la recolección y el análisis de datos. La investigación que hemos llevado a cabo no ha contado con hipótesis de partida, pero ha permitido generar un modelo de evaluación que ha surgido del análisis e integración de los datos recogidos usando distintas metodologías.

En sexto lugar, el aspecto resaltado es el uso de múltiples fuentes de datos. De esta forma, es posible la triangulación que a su vez otorga precisión a los hallazgos obtenidos mediante un estudio de caso. Para realizar nuestra evaluación, hemos empleado entrevistas en profundidad con ponentes e inscritos, grupos de discusión con inscritos y mentores, relatos de los gestores, cuestionarios a los inscritos y documentos oficiales.

Por último, la séptima característica hace referencia a la posibilidad de extender los hallazgos de un estudio de caso a otras situaciones. El investigador a través del estudio de caso, analiza interacciones para descubrir o construir factores que son elementos del fenómeno estudiado. En nuestro estudio es posible que el modelo de evaluación construido en el sistema de categorías pueda servir para evaluar otros programas de formación dirigidos al profesorado novel, al igual que las sugerencias de mejora.

Es posible enmarcar la investigación que se presenta en esta memoria dentro de la investigación evaluativa, atendiendo a la definición que nos ofrece Escudero (2006a, p. 271):

...un tipo de investigación aplicada, que incide sobre objetos sociales, planes, programas, participantes, instituciones, agentes, recursos, etc., que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios y estándares científicos

rigurosos múltiples, externos e internos, con la obligación de sugerir acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como la planificación, mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, penalización, incentivación, etc.

Para determinar cada uno de estos elementos es necesario buscar apoyo en los diferentes enfoques modélicos, métodos, procedimientos que la investigación evaluativa ha desarrollado. Nos basamos en la obra de Scriven (1994) que señala la existencia de seis de estos modelos, para decantarnos por el modelo *fuerte hacia la toma de decisiones* en el que se tiene en cuenta si el programa alcanza sus objetivos y si los objetivos cubren las necesidades que deben cubrir, si bien todos los modelos tienen enfoques útiles. Es la posición mantenida por autores como Stufflebeam (1983) creador del modelo de cuatro dimensiones CIPP: (C) Contexto en el que tiene lugar el programa, (I) los inputs o elementos y recursos de partida, (P) proceso que hay que seguir hasta la meta y (P) producto que se obtiene. El objetivo principal de la investigación evaluativa desde este modelo es la mejora y la toma de decisiones para la mejora en cada una de las dimensiones.

Construir el plan global de investigación evaluativa supone dar respuesta a los siguientes aspectos:

1. Objeto de la investigación evaluativa.
2. Propósito, objetivos.
3. Audiencias/implicados/clientela (Participantes en el programa).
4. Énfasis/aspectos prioritarios o preferentes.
5. Criterios de mérito o valor.
6. Información a recoger.
7. Métodos de recogida de la información.
8. Métodos de análisis.
9. Agentes del proceso.
10. Secuenciación del proceso.
11. Informes/utilización de resultados.
12. Límites de la evaluación.
13. Evaluación de la propia investigación/meta-evaluación.

Por tanto, situamos nuestra investigación en la evaluación de programas, tomando como referente principal la Formación inicial del Profesorado universitario de la Universidad de Zaragoza entre 1997 y 2016, que constituye nuestro objeto a estudiar y analizar según diferentes criterios aportados por la investigación en formación del profesorado. Los propósitos de la evaluación son el conocimiento en profundidad y la comprensión de dicho Programa de Formación inicial (sus bases, sus

objetivos, su puesta en marcha, su alcance, su evolución, su impacto,...) desde la experiencia de sus participantes, que nos permita la elaboración de propuestas de mejora del mismo.

6.3. NÚCLEOS Y CRITERIOS DE INDAGACIÓN

En este apartado se describen los núcleos de indagación según el modelo CIIP para después señalar la información a recoger de cada uno de los participantes según cada una de las dimensiones del modelo.

6.3.1. Núcleos de indagación

Para describir los aspectos prioritarios o núcleos de indagación, nos basamos para su clasificación en el modelo CIPP, que se despliega en las siguientes dimensiones:

(C) Contexto en el que tiene lugar el Programa. La pregunta que nos guía para determinar este contexto es: ¿qué necesitamos hacer? Siguiendo a Bausela (2003) la evaluación del contexto permite definir las características y parámetros del entorno en el que se desarrolla el programa, determinar las metas generales e identificar los problemas u obstáculos que pudieran impedir el logro de objetivos. Para conseguir estas metas en nuestra evaluación es necesario describir cómo se produce el acceso a la profesión docente en la Universidad de Zaragoza, determinar el valor que se otorga a la formación en el modelo de carrera docente y detectar las políticas universitarias a nivel macro y micro que fomentan el desarrollo profesional docente.

(I) Los inputs, entradas o elementos y recursos de partida. Nos preguntamos: ¿podemos hacerlo? Los fines de la evaluación de entrada son el diseño de un programa que consiga los objetivos marcados y determinar los recursos necesarios. Para conseguir estos fines, será necesario atender a los recursos disponibles tanto económicos (presupuesto) como humanos (gestores, profesorado, mentores, personal de administración); a las necesidades y motivación de los profesores noveles; al diseño de la actividad y a la participación del profesorado.

(P) Proceso que hay que seguir hasta la meta. Intentamos ofrecer una respuesta a la pregunta: ¿se está realizando el plan diseñado? La finalidad de la evaluación del proceso es proporcionar información necesaria para determinar discrepancias existentes entre el diseño establecido y la implementación del programa. En definitiva, se pretende detectar las posibles desviaciones del programa. Por tanto, en nuestro caso, para llevar a cabo esta evaluación será

necesario tener en cuenta la gestión del programa (difusión, inscripción, selección de profesores inscritos), desarrollo de la actividad (acciones de los inscritos, actividades del profesorado que imparte el programa, actividades de los mentores, acciones de los gestores, la valoración de la actividad y las dinámicas evolutivas, es decir, la evolución del programa.

(P) Producto que se obtiene. Consiste en valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. En consecuencia, será necesario averiguar qué han obtenido los profesores que han seguido el programa (se han cubierto sus necesidades, qué han aprendido, qué han aplicado, están satisfechos), qué han obtenido los demás implicados (gestores, mentores y ponentes) y qué consecuencias ha podido tener en la institución.

Los núcleos de interés de la información a recoger para realizar la evaluación de la actividad de formación dirigida al profesorado novel "Diploma de Formación Pedagógica del Profesorado Universitario" entre el curso 1997/98 y 2015/16 aparecen recogidos en la Tabla 5.

Tabla 5. Núcleos de interés para la recogida de información de cada uno de los participantes en el Programa, según las dimensiones del modelo CIPP.

Dimensiones	Institución	Profesorado inscrito	Mentores	Ponentes	Gestores
Contexto	Acceso a la profesión. Valor otorgado a la formación. Políticas que inciden en el desarrollo profesional docente.	Valor o sentido de la formación	Valor o sentido de la formación	Valor o sentido de la formación	Valor o sentido de la formación
Input	Recursos disponibles. Datos del profesorado de la UZ	Necesidades de formación. Motivación, expectativas, actitud. Participación	Motivación, expectativas, actitud	Motivación. Valoración del diseño Programación del módulo impartido. Valoración del grupo de profesores.	Motivos para ofrecer la actividad. Bases teóricas y experiencias en las que se asienta. Actividad: duración, objetivos, contenidos, estructura, evaluación
Proceso	Participación en el proceso.	Valoraciones parciales y	Valoración de la	Valoraciones parciales (del	Gestión del programa

Dimensiones	Institución	Profesorado inscrito	Mentores	Ponentes	Gestores
	(Presentación, entrega de diplomas)	final. Satisfacción	mentoría. Satisfacción	módulo impartido). Satisfacción. Valoración de la gestión.	(difusión, inscripción y adjudicación de plazas)
Producto	Impacto en la institución: políticas o acciones en las que se ha influido (convocatorias de innovación, cambio en baremos)	Necesidades que se han cubierto (qué se ha aprendido) Cumplimiento de las expectativas. Impacto en la docencia: aplicación y transferencia	Percepciones de lo conseguido. Expectativas cumplidas	Percepciones de lo conseguido.	Qué se ha aprendido. Posibilidad de rediseño para la mejora.

A continuación, en la Tabla 6 describimos la información a recoger descrita en la Tabla 5, expresándola de manera que nos facilite su operativización.

Tabla 6. Información a recoger de cada uno de los participantes en el Programa, según las dimensiones del modelo CIPP.

Dimensiones	Institución	Profesorado inscrito	Mentores	Ponentes	Gestores
Contexto	Valor de la formación pedagógica en los baremos de los concursos de provisión de plazas. Complemento autonómico. Formación e innovación	Valor y sentido que otorgan a la propia formación	Valor y sentido que otorgan a la formación del profesorado universitario	Valor y sentido que otorgan a la formación del profesorado universitario	Valor y sentido que otorgan a la formación del profesorado universitario
Input/Entrada	Presupuesto dedicado a formación del PDI. Plantilla del ICE. Datos del PDI de la UZ.	PDI que superó la actividad (nº, edad, departamento, centro, situación administrativa,...) Razones por las que se inscribieron. Qué esperaban encontrar	Razones para colaborar en la actividad. Valoración de la mentoría	Razones para colaborar en la impartición de la actividad. Valoración del diseño (objetivos, estructura, plan de implementación) Programación	Recursos disponibles Diseño de la actividad: objetivos, contenidos, estructura, evaluación

Dimensiones	Institución	Profesorado inscrito	Mentores	Ponentes	Gestores
				del módulo impartido. Opinión del grupo de ponentes.	
Proceso	Participación en el proceso. (Presentación, entrega de diplomas, etc.)	Valoraciones de cada módulo y valoración final. Satisfacción con cada módulo y satisfacción global.	Valoración de la mentoría. Satisfacción	Valoraciones parciales (del módulo impartido). Satisfacción. Valoración de la gestión, control del proceso, coordinación entre ponentes	Cómo se llevan a cabo la difusión, inscripción y adjudicación de plazas. Controles del proceso: evaluación, coordinación del profesorado que imparte
Producto	Impacto en la institución: Otros programas de formación. Evaluación docente del profesorado.	Cumplimiento de expectativas. Necesidades cubiertas. Lo que se aprendió Influencia en su desarrollo docente. Aplicación en su docencia. Transferencia.	Lo aprendido. Valoración de lo conseguido.	Valoración del seguimiento de los inscritos. Valoración de lo conseguido. Utilidad de la información recogida.	Cómo se analiza la información recogida. Cómo se proponen cambios para la mejora.

En cuanto al diseño e implementación del Programa, se van a considerar los siguientes aspectos:

- Estructura del Programa y su evolución en cuanto a la planificación (contenidos, duración, secuenciación, evaluación,...).
- Difusión del mismo y procedimiento de inscripción.
- Solicitudes recibidas y criterios de selección.
- Participantes inscritos: tipo de profesorado, centro y departamento de pertenencia.

Las características, variables y aspectos que se van a estudiar respecto al profesorado inscrito y la influencia que la actividad de formación para profesorado novel "Diploma de Formación Pedagógica del Profesorado Universitario" ha ejercido en los que la superaron:

- Características de los participantes inscritos: área de conocimiento, año en que finalizó la actividad, situación administrativa, participación posterior en otras actividades de formación.
- Valoración actual del Programa e influencia que ha tenido en el desarrollo como profesionales de la docencia.
- Aplicación de lo aprendido en las actividades de formación.
- Implicación en la innovación docente, la gestión y la investigación sobre la enseñanza/aprendizaje de la disciplina.
- Valoración global de la formación pedagógica.
- Valoración de los ponentes en cuanto a conocimiento de la materia, amenidad, claridad de expresión, utilización de recursos didácticos, intercambio de opiniones con los asistentes y explicaciones con un esquema bien definido.
- Valoración de la calidad global de cada módulo en cuanto a: contenido, utilidad, interés, actualidad y relación teoría-práctica.
- Valoración de la calidad global del Programa.
- Grado de acuerdo en la consecución de los objetivos del Programa.
- Satisfacción con la actividad.

En cuanto a los ponentes, es decir, al profesorado que ha impartido el Programa, se recogerá información respecto a:

- Su percepción de la actividad: puntos fuertes y débiles, evolución a lo largo de los años, cambios en los participantes.
- La percepción de su propio papel como ponentes dentro del Programa.
- La percepción del papel que desempeñaba el módulo impartido en el Programa de Formación.
- La valoración de la gestión.
- La valoración global de la actividad: en lo personal y para la institución.
- La satisfacción global con su participación en el Programa.

Sobre los mentores, es decir, al profesorado que ha tutorizado al profesorado inscrito en el curso 2015/16, se necesitaría recoger información acerca de:

- Su percepción de la mentoría: puntos fuertes y débiles.
- La percepción de su propio papel como mentores dentro del Programa.
- Estrategias llevadas a cabo para realizar la mentorización.
- Valoración de la mentoría.
- Valoración global del Programa.
- Satisfacción global con su participación en el mismo.

Los gestores, es decir, los responsables del Programa serán los encargados de informar sobre:

- El diseño del Programa: referentes y evolución.
- Selección de ponentes y mentores.
- La percepción de su propio papel como gestores del Programa.
- Implementación del Programa.
- Estrategias de coordinación.
- Estrategias para recoger información.
- Valoración global del Programa.
- Satisfacción global con su papel en el mismo.

6.3.2. Criterios de mérito o valor

La emisión de un juicio valorativo sobre un programa exige el establecimiento previo de una serie de criterios. A su vez, a la hora de fijar los criterios, es necesario distinguir aquellos que estiman el mérito de los que estiman el valor. El mérito se vincula a características intrínsecas de lo que se evalúa. Por lo que, cuando la evaluación fija su objetivo en determinar el mérito de un programa, se recurre a criterios estándares consensuados por expertos (Escudero Escorza, 2003a). Este tipo de modelos son los adoptados por autores como Popham (1980) y podríamos asociarlos, por ejemplo, a los procesos de acreditación profesional.

Por otra parte, cuando se fijan criterios de valor, se está teniendo en cuenta el uso y la aplicación del objeto evaluado en un contexto determinado. Estos procesos de evaluación que pretenden determinar el valor de lo evaluado defienden que los criterios de valoración sean contextuales. En esta línea estarían autores como Guba y Lincoln, (1982) o House (1983).

En la evaluación de un programa de formación dirigido al profesorado novel como el que nos ocupa, pensamos que ambos tipos de criterios son necesarios: el programa ha de tener mérito como por ejemplo el intentar cubrir las necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario novel y también valor como el de ajustarse al contexto particular de la Universidad de Zaragoza, una universidad generalista con campus en tres ciudades diferentes, con centros adscritos particulares como el Centro Universitario de la Defensa.

Si tenemos en cuenta además, que el propósito fundamental de la presente evaluación es la mejora, excluir unos u otros criterios nos llevaría a desestimar una parte sustancial de la actividad y, por lo tanto, no podríamos conseguir nuestro propósito.

A continuación presentamos los criterios que guiarán la evaluación, comenzando por aquellos de carácter más general o que atañen a la investigación evaluativa en su conjunto, de un modo más holístico. A continuación, explicitaremos criterios aplicables a las dimensiones de la evaluación.

Debemos comenzar por los estándares entendidos como “principios acordados por las personas comprometidas en una práctica profesional destinada a mejorar la calidad de la misma” (Pérez Juste, 2006, p. 136). Concretamente nos atenderemos a los estándares propuestos por el “Joint Committee on Standards For Educational Evaluation” (Yarbrough, Shulha, Hopson, y Caruthers, 2011), aplicables tanto si se mide el mérito o el valor en la evaluación sistemática del programa. Estos estándares se organizan entorno a cuatro atributos: utilidad, factibilidad, propiedad y precisión.

Los siete estándares de utilidad tienen por objeto conseguir que los participantes del programa encuentren los procesos y productos valiosos para satisfacer sus necesidades de evaluación. Son los siguientes:

- U1. Credibilidad del evaluador. Las evaluaciones deben ser realizadas por personas calificadas. De esta forma se establece y mantiene la credibilidad en el contexto de evaluación.
- U2. Atención a las audiencias. Las evaluaciones deben prestar atención a todos los que intervienen en el programa y todos los afectados por la misma.
- U3. Propósitos y fines consensuados. Los propósitos y fines de las evaluaciones deben ser identificados y negociados continuamente según las necesidades de las audiencias.
- U4. Valores explícitos. Deben explicitarse los valores individuales y culturales desde los que se acometen los propósitos, procesos y juicios de las evaluaciones.
- U5. Información pertinente. La información recogida debe servir a las necesidades identificadas y emergentes de los interesados.
- U6. Procesos y productos significativos. Las evaluaciones deben construir las actividades, descripciones y juicios que estimulen a los participantes a redescubrir, reinterpretar o revisar sus interpretaciones y sus conductas.
- U7. Información y difusión apropiadas y oportunas. Las evaluaciones deben atender las necesidades de información continua de todas las audiencias.
- U8. Preocupación por las consecuencias. Las evaluaciones deben promover un uso responsable y adaptado. Deben tomar medidas para

evitar las consecuencias negativas de un posible uso indebido y de pérdidas no intencionadas.

Los cuatro estándares de factibilidad o viabilidad tienen por objeto aumentar la eficacia y eficiencia de evaluación. Son los siguientes:

- F1. Gestión de proyectos. Las evaluaciones deben utilizar estrategias eficaces de gestión de proyectos.
- F2. Procedimientos prácticos. Los procedimientos de evaluación deben ser prácticos y sensibles a la forma en que el programa se desarrolla.
- F3. Contexto. Las evaluaciones deben reconocer, controlar y equilibrar los intereses políticos y culturales y las necesidades de los individuos y de los grupos.
- F4. Uso de Recursos. Las evaluaciones deben utilizar los recursos de manera eficaz y eficiente.

Los siete estándares de legitimidad o propiedad apoyan lo que es apropiado, justo, correcto, legal y necesario en las evaluaciones. Son los siguientes:

- P1. Orientación integradora y de confianza. Las evaluaciones deben ser sensibles a los interesados y sus comunidades.
- P2. Acuerdos formales. Los acuerdos de evaluación deben ser negociados para hacer explícitas las obligaciones y tener en cuenta las necesidades, expectativas y contextos culturales de los clientes y otras partes interesadas.
- P3. Derechos Humanos y Respeto. Las evaluaciones deben ser concebidas y realizadas para proteger los derechos humanos y legales y mantener la dignidad de los participantes y otras partes interesadas.
- P4. Claridad y equidad. Las evaluaciones deben ser comprensibles y justas para atender las necesidades y objetivos de las partes interesadas.
- P5. Transparencia y Divulgación. Las evaluaciones deben proporcionar una descripción completa de los objetivos, las limitaciones y las conclusiones a todas las partes interesadas, a menos que esto vaya en contra de las obligaciones legales.
- P6. Conflictos de interés. Las evaluaciones deben identificar y tratar abierta y honestamente los conflictos de intereses reales o aparentes que puedan comprometer la evaluación.
- P7. Responsabilidad fiscal. Las evaluaciones deben tener en cuenta todos los recursos empleados y cumplir con los procedimientos y procesos fiscales.

Las ocho normas de precisión están destinadas a aumentar la fiabilidad y veracidad de las conceptualizaciones, proposiciones y conclusiones de la evaluación, en especial las que apoyan las interpretaciones y juicios sobre la calidad:

- A1. Conclusiones y decisiones justificadas. Las conclusiones y las decisiones de la evaluación deben ser justificadas explícitamente en las culturas y contextos en los que tienen consecuencias.
- A2. Información válida. La información recogida debe servir a los fines previstos y apoyar interpretaciones válidas.
- A3. Información fiable. Los procedimientos de evaluación deben producir información suficientemente fiable y consistente para los usos previstos.
- A4. Descripciones explícitas del programa y del contexto. Las evaluaciones deben documentar los programas y sus contextos con el detalle y alcance adecuados para los fines de evaluación.
- A5. Gestión de la información. Las evaluaciones deben emplear métodos sistemáticos de recogida, revisión, verificación y almacenamiento de la información.
- A6. Diseños y análisis adecuados. Las evaluaciones deben emplear diseños y análisis técnicamente adecuados y que sean apropiados para los fines de la evaluación.
- A7. Razonamiento explícito de la evaluación. El razonamiento de la evaluación que desde la información recogida y su análisis, conduce a los resultados, interpretaciones, conclusiones y juicios, debe ser clara y completamente documentado.
- A8. Comunicación y presentación de los informes. Las comunicaciones de la evaluación deben tener una perspectiva adecuada y protegerse contra conceptos erróneos, prejuicios, distorsiones y errores.

Las normas de responsabilidad de la evaluación fomentan la documentación adecuada de las evaluaciones y una perspectiva metaevaluativa centrada en la mejora y la rendición de cuentas sobre los procesos y productos de evaluación. Las tres normas de responsabilidad de la evaluación son:

- E1. Documentación de la evaluación. Las evaluaciones deben documentar plenamente sus propósitos negociados, los diseños, procedimientos, datos y resultados.
- E2. Meta-evaluación interna. Los evaluadores deben utilizar estas y otras normas aplicables para rendir cuentas del diseño, los procedimientos empleados, la información recopilada y los resultados de la evaluación.

- E3. Meta-evaluación externa. Los patrocinadores, clientes, evaluadores y otras partes interesadas en la evaluación, deberían alentar la realización de meta-evaluaciones externas utilizando estas y otras normas aplicables.

Tal y como se ha mencionado, los estándares de calidad del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation constituyen un referente para la evaluación del programa que se presenta. A continuación se ofrecen criterios de relevancia, pertinencia, coherencia, eficacia, eficiencia, utilidad, transparencia y satisfacción que van a ser utilizados al analizar el Programa en cuanto a su diseño, proceso, resultados y efectos, siguiendo a autores como Pérez Juste (2006).

Criterios de evaluación del diseño:

- Relevancia: Diseño del programa que responde a las necesidades del profesorado universitario novel.
- Pertinencia: Adecuación de los objetivos del programa en relación con el contexto en el que se desarrolla y las razones de participación de los implicados.
- Coherencia interna: El diseño de la actividad permite conseguir los objetivos marcados
- Coherencia externa: El programa es coherente con el Plan estratégico de la Universidad, con el modelo educativo de la misma.
- Cobertura: Alcance del programa en relación a la población a la que va destinado.

Criterios de evaluación del proceso:

- Pertinencia: Adecuación de las acciones realizadas para el acceso de los participantes.
- Transparencia: Difusión del programa y de los procedimientos de selección de los participantes.
- Eficacia: Se alcanzan los objetivos propuestos en el desarrollo del programa por parte de los implicados.
- Eficiencia: Articulación de los procesos para alcanzar los objetivos.
- Satisfacción: Grado en que el desarrollo del programa responde a las expectativas de los participantes.

Criterios de evaluación de los resultados:

- Cumplimiento de compromisos: Responsabilidad de cada uno de los implicados para realizar las funciones o tareas acordadas.

- Eficacia: Grado en que se han alcanzado los objetivos del programa transcurrido un período de tiempo de la finalización del mismo.
- Utilidad: Medida en que el seguimiento del programa ha servido a los participantes para conseguir los objetivos pretendidos.
- Satisfacción: Grado en que el programa responde a las expectativas de los participantes, el profesorado y los estudiantes.

Criterios de evaluación de los efectos:

- Utilidad: Efectos provocados por el programa en relación con la calidad de la docencia y otros efectos positivos no esperados.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la iniciativa de ANECA de diseñar un Plan Piloto para la Evaluación de Planes de Formación en 2005, único hasta el momento auspiciado por la agencia y puesto a prueba con éxito por ejemplo, en la Universidad Politécnica de Valencia. Consideramos este Plan Piloto porque compartimos los principios en los que se asentaba: de evaluación orientada a la mejora, de toma en consideración de variedad de modalidades de formación, de utilización de diversidad de datos y la toma en consideración de distintos niveles del programa: el propio programa, su implementación, satisfacción e impacto (Zabalza Beraza, 2011).

A continuación presentamos los criterios desarrollados en dicho plan y adaptados a la evaluación que nos ocupa.

Relativos al programa:

- Coherencia de la formación con el modelo educativo de la universidad y con las políticas o planes estratégicos para la mejora de la calidad de la docencia.
- Grado en que la institución promueve la actividad (apoyo económico, inauguración/bienvenida,...).
- Grado en que los objetivos de la formación tienen en cuenta el rol del profesorado universitario, son coherentes con la adquisición de competencias necesarias para el profesorado universitario.
- Existencia de una planificación para poner en marcha la actividad.
- Participación directa o indirecta de diversas instancias en la elaboración de la actividad: gestores, profesorado, departamentos,...
- Grado en que los contenidos y la metodología se adecuan a las necesidades del profesorado y a las de la institución.
- Importancia/relevancia que se otorga a todas las actividades que requieren una especial implicación personal de los participantes.

- Reconocimiento institucional: archivo de documentación (programas, actas,...), certificación y reconocimiento como mérito profesional (baremos de contratación, complemento autonómico de docencia, evaluación de la actividad docente).

Relativos a la implementación del Programa:

- La difusión de las actividades, la inscripción y el acceso se realiza a todos los posibles participantes. Se conocen de antemano los criterios de adjudicación de plazas.
- Presupuesto, recursos humanos y materiales suficientes y estables para la puesta en marcha del Programa.
- El profesorado que imparte la formación posee el perfil adecuado.

Relativos a la satisfacción con el Programa:

- Se aplican distintos instrumentos para medir la satisfacción de los implicados: participantes, profesorado, responsables,...
- La valoración por parte de los implicados debería ser positiva.
- Se analizan y valoran los resultados de satisfacción y se realizan propuestas de mejora.

Impacto de las acciones formativas:

En el individuo:

- Cumplimiento de los objetivos que el Programa se propone.
- Grado en que mejora la docencia de los participantes (aplicación, transferencia).
- Grado en que los inscritos se implican en proyectos de innovación, asisten a congresos o publican sobre docencia universitaria.

En la institución:

- El Programa provoca cambios en la institución para responder a sus demandas.
- El Programa provoca iniciativas como convocatorias de proyectos de innovación, identificación de buenas prácticas, convocatoria de premios,...
- El Programa provoca cambios institucionales orientados a la mejora de la docencia.

En los estudiantes:

- Grado en que los estudiantes son conocedores del programa de formación.
- Grado en que se fomenta en los estudiantes un aprendizaje profundo.

Una vez enumerados los criterios a utilizar para realizar la presente investigación evaluativa, es necesario establecer la relación existente entre ellos. Esta relación queda reflejada en las siguientes tablas: Tabla 7 (Utilidad), Tabla 8 (Factibilidad o Veracidad), Tabla 9 (Propiedad o Legitimidad), Tabla 10 (Fiabilidad o Veracidad) y Tabla 11 (Responsabilidad). Es decir, fijando como punto de partida las normas estándar del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation para la evaluación de Programas, se asocian a cada uno de los cinco grandes estándares, cada uno de los criterios generales que la evaluación de programas establece para el diseño, el proceso, los resultados y los efectos como la coherencia interna y externa, la relevancia, la transparencia, la satisfacción, etc. Por último, se ponen en relación, los estándares y los criterios generales de evaluación de programas con los criterios concretos aplicables a un Programa de Formación Inicial de Formación Pedagógica del Profesorado Universitario adaptados del trabajo de Zabalza (2011).

Tabla 7. Criterios de la evaluación relacionados con los estándares de Utilidad del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.

Criterios adaptados de Pérez Juste (2006)	Criterios adaptados de Zabalza (2011)
<p>Relevancia: Diseño del programa que responde a las necesidades del profesorado universitario novel.</p> <p>Pertinencia: Adecuación de los objetivos del programa en relación con el contexto en el que se desarrolla y las razones de participación de los implicados.</p> <p>Eficacia: Se alcanzan los objetivos propuestos en el desarrollo del programa por parte de los implicados.</p> <p>Satisfacción: Grado en que el desarrollo del programa responde a las expectativas de los participantes.</p> <p>Cumplimiento de compromisos: Responsabilidad de cada uno de los implicados para realizar las funciones o tareas acordadas.</p> <p>Eficacia: Grado en que se han alcanzado los objetivos del programa transcurrido un período de tiempo de la finalización del mismo.</p> <p>Utilidad: Medida en que el seguimiento del programa ha servido a los participantes para conseguir los objetivos pretendidos.</p> <p>Utilidad: Efectos provocados por el programa</p>	<p>Grado en que la institución promueve la actividad (apoyo económico, inauguración/bienvenida,...).</p> <p>Grado en que los objetivos de la formación tienen en cuenta el rol del profesorado universitario, son coherentes con la adquisición de competencias necesarias para el profesorado universitario.</p> <p>Participación directa o indirecta de diversas instancias en la elaboración de la actividad: gestores, profesorado, departamentos,...</p> <p>Grado en que los contenidos y la metodología se adecuan a las necesidades del profesorado y a las de la institución.</p> <p>Reconocimiento institucional: archivo de documentación (programas, actas,...), certificación y reconocimiento como mérito profesional (baremos de contratación, complemento autonómico de docencia, evaluación de la actividad docente).</p> <p>Presupuesto, recursos humanos y materiales suficientes y estables para la puesta en marcha del Programa.</p> <p>El profesorado que imparte la formación posee el perfil adecuado.</p>

Criterios adaptados de Pérez Juste (2006)	Criterios adaptados de Zabalza (2011)
<p>en relación con la calidad de la docencia y otros efectos positivos no esperados.</p>	<p>Se aplican distintos instrumentos para medir la satisfacción de los implicados: inscritos, profesorado, responsables,...</p> <p>Se analizan y valoran los resultados de satisfacción y se realizan propuestas de mejora.</p> <p>Cumplimiento de los objetivos que el Programa se propone.</p> <p>Grado en que mejora la docencia de los participantes (aplicación, transferencia).</p> <p>Grado en que los inscritos se implican en proyectos de innovación, asisten a congresos o publican sobre docencia universitaria.</p> <p>El Programa provoca cambios en la institución para responder a sus demandas.</p> <p>El Programa provoca iniciativas como convocatorias de proyectos de innovación, identificación de buenas prácticas, convocatoria de premios,...</p> <p>El Programa provoca cambios institucionales orientados a la mejora de la docencia.</p> <p>Grado en que los estudiantes son conocedores del programa de formación.</p> <p>Grado en que se fomenta en los estudiantes un aprendizaje profundo.</p>

Tabla 8. Criterios de la evaluación relacionados con los estándares de Factibilidad o Viabilidad del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.

Criterios adaptados de Pérez Juste (2006)	Criterios adaptados de Zabalza (2011)
<p>Pertinencia: Adecuación de los objetivos del programa en relación con el contexto en el que se desarrolla y las razones de participación de los implicados.</p> <p>Coherencia interna: El diseño de la actividad permite conseguir los objetivos marcados</p> <p>Coherencia externa: El programa es coherente con el Plan estratégico de la Universidad, con el modelo educativo de la misma.</p> <p>Pertinencia: Adecuación de las acciones realizadas para el acceso de los participantes.</p> <p>Transparencia: Difusión del programa y de los procedimientos de selección de los participantes.</p> <p>Eficacia: Se alcanzan los objetivos</p>	<p>Coherencia de la formación con el modelo educativo de la universidad y con las políticas o planes estratégicos para la mejora de la calidad de la docencia.</p> <p>Grado en que la institución promueve la actividad (apoyo económico, inauguración/bienvenida,...).</p> <p>Grado en que los objetivos de la formación tienen en cuenta el rol del profesorado universitario, son coherentes con la adquisición de competencias necesarias para el profesorado universitario.</p> <p>Participación directa o indirecta de diversas instancias en la elaboración de la actividad: gestores, profesorado, departamentos,...</p> <p>Grado en que los contenidos y la metodología se adecuan a las necesidades</p>

Criterios adaptados de Pérez Juste (2006)	Criterios adaptados de Zabalza (2011)
<p>propuestos en el desarrollo del programa por parte de los implicados.</p> <p>Eficiencia: Articulación de los procesos para alcanzar los objetivos.</p> <p>Cumplimiento de compromisos: Responsabilidad de cada uno de los implicados para realizar las funciones o tareas acordadas.</p> <p>Eficacia: Grado en que se han alcanzado los objetivos del programa transcurrido un período de tiempo de la finalización del mismo.</p> <p>Utilidad: Medida en que el seguimiento del programa ha servido a los participantes para conseguir los objetivos pretendidos.</p> <p>Satisfacción: Grado en que el programa responde a las expectativas de los participantes, el profesorado y los estudiantes.</p> <p>Utilidad: Efectos provocados por el programa en relación con la calidad de la docencia y otros efectos positivos no esperados.</p>	<p>del profesorado y a las de la institución.</p> <p>Importancia/relevancia que se otorga a todas las actividades que requieren una especial implicación personal de los participantes.</p> <p>Reconocimiento institucional: archivo de documentación (programas, actas,...), certificación y reconocimiento como mérito profesional (baremos de contratación, complemento autonómico de docencia, evaluación de la actividad docente).</p> <p>La difusión de las actividades, la inscripción y el acceso se realiza a todos los posibles participantes. Se conocen de antemano los criterios de adjudicación de plazas.</p> <p>El profesorado que imparte la formación posee el perfil adecuado.</p> <p>Se aplican distintos instrumentos para medir la satisfacción de los implicados: inscritos, profesorado, responsables,...</p> <p>La valoración por parte de los implicados debería ser positiva.</p> <p>Se analizan y valoran los resultados de satisfacción y se realizan propuestas de mejora.</p> <p>Cumplimiento de los objetivos que el Programa se propone.</p> <p>Grado en que mejora la docencia de los participantes (aplicación, transferencia).</p> <p>Grado en que los inscritos se implican en proyectos de innovación, asisten a congresos o publican sobre docencia universitaria.</p> <p>El Programa provoca cambios en la institución para responder a sus demandas.</p> <p>El Programa provoca iniciativas como convocatorias de proyectos de innovación, identificación de buenas prácticas, convocatoria de premios,...</p> <p>El Programa provoca cambios institucionales orientados a la mejora de la docencia.</p> <p>Grado en que los estudiantes son conocedores del programa de formación.</p> <p>Grado en que se fomenta en los estudiantes un aprendizaje profundo.</p>

Tabla 9. Criterios de la evaluación relacionados con los estándares de Propiedad o Legitimidad del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.

Criterios adaptados de Pérez Juste (2006)	Criterios adaptados de Zabalza (2011)
<p>Pertinencia: Adecuación de los objetivos del programa en relación con el contexto en el que se desarrolla y las razones de participación de los implicados.</p> <p>Coherencia interna: El diseño de la actividad permite conseguir los objetivos marcados</p> <p>Coherencia externa: El programa es coherente con el Plan estratégico de la Universidad, con el modelo educativo de la misma.</p> <p>Eficacia: Se alcanzan los objetivos propuestos en el desarrollo del programa por parte de los implicados.</p> <p>Eficiencia: Articulación de los procesos para alcanzar los objetivos.</p> <p>Satisfacción: Grado en que el desarrollo del programa responde a las expectativas de los participantes.</p> <p>Cumplimiento de compromisos: Responsabilidad de cada uno de los implicados para realizar las funciones o tareas acordadas.</p> <p>Eficacia: Grado en que se han alcanzado los objetivos del programa transcurrido un período de tiempo de la finalización del mismo.</p> <p>Utilidad: Medida en que el seguimiento del programa ha servido a los participantes para conseguir los objetivos pretendidos.</p>	<p>Coherencia de la formación con el modelo educativo de la universidad y con las políticas o planes estratégicos para la mejora de la calidad de la docencia.</p> <p>Grado en que los objetivos de la formación tienen en cuenta el rol del profesorado universitario, son coherentes con la adquisición de competencias necesarias para el profesorado universitario.</p> <p>Grado en que los contenidos y la metodología se adecuan a las necesidades del profesorado y a las de la institución.</p> <p>Importancia/relevancia que se otorga a todas las actividades que requieren una especial implicación personal de los participantes.</p> <p>Presupuesto, recursos humanos y materiales suficientes y estables para la puesta en marcha del Programa.</p> <p>Se analizan y valoran los resultados de satisfacción y se realizan propuestas de mejora.</p> <p>Cumplimiento de los objetivos que el Programa se propone.</p> <p>El Programa provoca cambios en la institución para responder a sus demandas.</p> <p>El Programa provoca iniciativas como convocatorias de proyectos de innovación, identificación de buenas prácticas, convocatoria de premios,...</p> <p>El Programa provoca cambios institucionales orientados a la mejora de la docencia.</p> <p>Grado en que los estudiantes son conocedores del programa de formación.</p> <p>Grado en que se fomenta en los estudiantes un aprendizaje profundo.</p>

Tabla 10. Criterios de la evaluación relacionados con los estándares de Precisión o Fiabilidad del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.

Criterios adaptados de Pérez Juste (2006)	Criterios adaptados de Zabalza (2011)
<p>Coherencia interna: El diseño de la actividad permite conseguir los objetivos marcados</p> <p>Coherencia externa: El programa es coherente con el Plan estratégico de la</p>	<p>Coherencia de la formación con el modelo educativo de la universidad y con las políticas o planes estratégicos para la mejora de la calidad de la docencia.</p>

Criterios adaptados de Pérez Juste (2006)	Criterios adaptados de Zabalza (2011)
<p>Universidad, con el modelo educativo de la misma.</p> <p>Cobertura: Alcance del programa en relación a la población a la que va destinado.</p> <p>Pertinencia: Adecuación de las acciones realizadas para el acceso de los participantes.</p> <p>Transparencia: Difusión del programa y de los procedimientos de selección de los participantes.</p> <p>Eficacia: Se alcanzan los objetivos propuestos en el desarrollo del programa por parte de los implicados.</p> <p>Eficiencia: Articulación de los procesos para alcanzar los objetivos.</p> <p>Satisfacción: Grado en que el desarrollo del programa responde a las expectativas de los participantes.</p> <p>Cumplimiento de compromisos: Responsabilidad de cada uno de los implicados para realizar las funciones o tareas acordadas.</p> <p>Eficacia: Grado en que se han alcanzado los objetivos del programa transcurrido un período de tiempo de la finalización del mismo.</p> <p>Utilidad: Medida en que el seguimiento del programa ha servido a los participantes para conseguir los objetivos pretendidos.</p> <p>Satisfacción: Grado en que el programa responde a las expectativas de los participantes, el profesorado y los estudiantes.</p> <p>Utilidad: Efectos provocados por el programa en relación con la calidad de la docencia y otros efectos positivos no esperados.</p>	<p>Grado en que la institución promueve la actividad (apoyo económico, inauguración/bienvenida,...).</p> <p>Existencia de una planificación para poner en marcha la actividad.</p> <p>Participación directa o indirecta de diversas instancias en la elaboración de la actividad: gestores, profesorado, departamentos,...</p> <p>Grado en que los contenidos y la metodología se adecuan a las necesidades del profesorado y a las de la institución.</p> <p>Importancia/relevancia que se otorga a todas las actividades que requieren una especial implicación personal de los participantes.</p> <p>Reconocimiento institucional: archivo de documentación (programas, actas,...), certificación y reconocimiento como mérito profesional (baremos de contratación, complemento autonómico de docencia, evaluación de la actividad docente).</p> <p>La difusión de las actividades, la inscripción y el acceso se realiza a todos los posibles participantes. Se conocen de antemano los criterios de adjudicación de plazas.</p> <p>Presupuesto, recursos humanos y materiales suficientes y estables para la puesta en marcha del Programa.</p> <p>El profesorado que imparte la formación posee el perfil adecuado.</p> <p>Se aplican distintos instrumentos para medir la satisfacción de los implicados: inscritos, profesorado, responsables,...</p> <p>La valoración por parte de los implicados debería ser positiva.</p> <p>Se analizan y valoran los resultados de satisfacción y se realizan propuestas de mejora.</p> <p>Cumplimiento de los objetivos que el Programa se propone.</p> <p>Grado en que mejora la docencia de los participantes (aplicación, transferencia).</p> <p>Grado en que los inscritos se implican en proyectos de innovación, asisten a congresos o publican sobre docencia universitaria.</p> <p>El Programa provoca cambios en la institución para responder a sus demandas.</p> <p>El Programa provoca iniciativas como convocatorias de proyectos de innovación, identificación de buenas prácticas, convocatoria de premios,...</p>

Criterios adaptados de Pérez Juste (2006)	Criterios adaptados de Zabalza (2011)
	<p>El Programa provoca cambios institucionales orientados a la mejora de la docencia.</p> <p>Grado en que los estudiantes son conocedores del programa de formación.</p> <p>Grado en que se fomenta en los estudiantes un aprendizaje profundo.</p>

Tabla 11. Criterios de la evaluación relacionados con los estándares de Responsabilidad del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.

Criterios adaptados de Pérez Juste (2006)	Criterios adaptados de Zabalza (2011)
<p>Coherencia interna: El diseño de la actividad permite conseguir los objetivos marcados</p> <p>Coherencia externa: El programa es coherente con el Plan estratégico de la Universidad, con el modelo educativo de la misma.</p> <p>Transparencia: Difusión del programa y de los procedimientos de selección de los participantes.</p> <p>Cumplimiento de compromisos: Responsabilidad de cada uno de los implicados para realizar las funciones o tareas acordadas.</p> <p>Utilidad: Efectos provocados por el programa en relación con la calidad de la docencia y otros efectos positivos no esperados.</p>	<p>Coherencia de la formación con el modelo educativo de la universidad y con las políticas o planes estratégicos para la mejora de la calidad de la docencia.</p> <p>Grado en que los objetivos de la formación tienen en cuenta el rol del profesorado universitario, son coherentes con la adquisición de competencias necesarias para el profesorado universitario.</p> <p>Participación directa o indirecta de diversas instancias en la elaboración de la actividad: gestores, profesorado, departamentos,...</p> <p>Reconocimiento institucional: archivo de documentación (programas, actas,...), certificación y reconocimiento como mérito profesional (baremos de contratación, complemento autonómico de docencia, evaluación de la actividad docente).</p> <p>La difusión de las actividades, la inscripción y el acceso se realiza a todos los posibles participantes. Se conocen de antemano los criterios de adjudicación de plazas.</p> <p>La valoración por parte de los implicados debería ser positiva.</p> <p>Se analizan y valoran los resultados de satisfacción y se realizan propuestas de mejora.</p> <p>Grado en que mejora la docencia de los participantes (aplicación, transferencia).</p> <p>Grado en que los inscritos se implican en proyectos de innovación, asisten a congresos o publican sobre docencia universitaria.</p> <p>El Programa provoca cambios institucionales orientados a la mejora de la docencia.</p>

6.4. PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Presentamos en esta sección las distintas técnicas e instrumentos de recogida de información que se han utilizado para acometer esta investigación evaluativa y que se han seleccionado teniendo en cuenta los datos a recoger de cada uno de los participantes en el Programa expuestos en la sección anterior.

6.4.1. *Informantes y Audiencias*

Los informantes son todos los que han participado en la investigación evaluativa:

- Responsables del Programa.
- Profesores inscritos a lo largo de las dieciocho ediciones evaluadas.
- Ponentes del Programa.
- Mentores.

Los dos responsables del Programa han participado como informantes en este estudio a través de sus relatos y una entrevista en profundidad. El primer responsable además ha facilitado diversa documentación en relación al Programa.

Los profesores inscritos han sido informantes en el momento de cumplimentar los cuestionarios de evaluación de los módulos y el global del Programa y cuyos resultados han permitido delimitar el caso.

Los 489 profesores que superaron el Diploma entre 1997 y 2014 han constituido la población a la que hemos dirigido el cuestionario ad hoc. Concretamente enviamos el cuestionario por correo a 443 profesores y fue respondida de manera anónima por 123 de ellos. De estos 489 que superaron el Diploma, seleccionamos a tres de ellos para realizar tres entrevistas en profundidad.

De los once profesores que superaron el Diploma en el curso 2015/2016, ocho de ellos participaron en el grupo de discusión que sirvió para obtener su experiencia y su valoración del curso.

A lo largo de las dieciocho ediciones, veintisiete ponentes han participado en la impartición del Diploma. De los diez que han participado en al menos diez ediciones, hemos seleccionado a cuatro de ellos para realizar entrevistas en profundidad.

El curso 2015/16 fue seguido por trece inscritos y superado por once de ellos. Contamos con doce mentores debido a que uno de ellos mentorizaba a dos

profesores. Realizamos la entrevista grupal a los tres que acudieron a la última reunión de los ocho previstos en un principio.

En el apartado dedicado a describir las estrategias de recogida de la información, se hará una descripción precisa de los informantes de este estudio para justificar su inclusión.

Por otra parte, en una investigación evaluativa, es posible determinar tres tipos de audiencia: la principal solicitante, la directa y la indirecta. La principal o solicitante, podemos considerar el Instituto de Ciencias de la Educación como primera instancia solicitante de esta evaluación, puesto que surge de su dirección la iniciativa de evaluar el Programa del que es responsable con una clara orientación a la mejora. El conocimiento generado puede servir al agente principal para la toma de decisiones en cuanto al diseño e implementación el Programa y en cuanto a la realización de propuestas al equipo de gobierno de la UZ.

La audiencia directa está formada por el profesorado que ha superado el Diploma en estas dieciocho ediciones y la indirecta estaría formada por los estudiantes del profesorado que superó el Diploma.

6.4.2. Estrategias de recogida de información

Se listan a continuación las estrategias de recogida de información así como las características de los informantes que justifican su selección como tales.

6.4.2.1. Análisis de Documentos

Se han consultado distintos documentos oficiales depositados en la secretaría del ICE como los folletos informativos del Diploma de cada una de las ediciones estudiadas, las solicitudes del profesorado para cursar el Diploma, los cuestionarios de evaluación, las memorias anuales del ICE etc. Otros documentos oficiales consultados son los depositados en la Secretaría General de la Universidad de Zaragoza como los volúmenes que recogen la normativa de la UZ y los acuerdos adoptados en Consejo de Gobierno, los Boletines de la UZ (BOUZ), las memorias anuales de la UZ, los planes estratégicos de la UZ, etc. La investigadora, como ponente del Programa desde su inicio y como responsable del mismo los últimos cinco años, ha tenido a su disposición otros documentos internos como los cuestionarios de evaluación de la actividad, documentos entregados por el profesorado inscrito, mensajes enviados al profesorado inscrito, convocatorias de reuniones, etc.

Una de las primeras fuentes de información han sido los folletos que hasta el curso 2009-10 se editaban en formato papel y se enviaban a través del correo interno a cada profesor de la UZ en los que se describían las características generales del curso. Entre ellas: que se trataba de un programa aprobado por la Junta de Gobierno de la UZ, destinatarios, condiciones de participación, duración y fechas, organización del curso, número de plazas, convalidaciones, lugar de realización, certificados, el programa detallado por módulos y las actividades no presenciales a realizar, la metodología, la evaluación del programa y las instrucciones para realizar la preinscripción. A partir del curso 2010/11 esta misma información estaba disponible sólo en formato electrónico en la página web del ICE y la difusión se realizó a través del boletín iUnizar, que recoge toda la información de interés para la comunidad universitaria y llega al correo electrónico de cada miembro de la misma.

En segundo lugar, disponemos de información básica recogida tanto en dirección como en la secretaría del ICE sobre la documentación enviada a Junta de Gobierno, el número total de solicitudes en cada edición, el número de solicitudes aceptadas y el número de aptos. Así como, para algunas ediciones, contamos con el Departamento y Centro de procedencia de todos los solicitantes. Del profesorado que finalmente fue aceptado conocemos su departamento y la situación administrativa en el momento de superar el curso.

En tercer lugar, la investigadora en calidad de ponente del curso y responsable del Programa, ha tenido acceso a las evaluaciones parciales de cada uno de los módulos de que constaba la actividad, las evaluaciones globales, a documentos que recogen los acuerdos tomados en las reuniones de coordinación con los ponentes que se realizaban tras cada edición, a documentos entregados por el profesorado inscrito como los Trabajos Fin de Diploma, a los mensajes enviados al profesorado inscrito, al curso virtual en el que se desarrolla el Programa, etc.

En cuarto lugar, hemos contado con los resultados de un análisis exploratorio realizado tras los diez primeros años de impartición del Programa.

Esta documentación nos ha proporcionado los datos sobre los que sustentar el informe sobre el enfoque del programa, la evolución y el alcance del mismo, la participación, así como la valoración y satisfacción de los participantes que presentamos en el capítulo 7 de esta memoria.

6.4.2.2. Cuestionario ad hoc

La revisión de los datos disponibles en los documentos descritos en los párrafos anteriores sobre el profesorado que superó el Diploma y su cotejo con la información

necesaria para realizar la evaluación del Programa reflejada en la Tabla 6 nos llevó a diseñar un cuestionario ad hoc para conocer la posible influencia que el seguimiento del Diploma habría tenido sobre el desarrollo profesional posterior de aquellos que lo superaron.

Se elaboró una primera versión del cuestionario que enviamos a dos expertos en formación del profesorado universitario para su revisión. Nos ofrecieron su valoración positiva sobre el mismo, junto con algunas sugerencias de mejora que incorporamos al mismo. Esta segunda versión fue validada por ambos expertos. (El cuestionario está disponible en ANEXO 3)

Se envió en noviembre de 2014 a través del correo electrónico. No fue posible obtener el correo electrónico de los 489 participantes que habían superado la actividad hasta ese momento, por lo que el cuestionario se envió a los 443 de los que disponíamos de su correo electrónico. Finalmente, lo contestaron 123.

Somos conscientes de algunos de los inconvenientes de utilizar un cuestionario en línea. Por ejemplo, supone que no conseguimos una muestra aleatoria puesto que responden aquellos que voluntariamente desean hacerlo. O que el hecho de que el investigador no pueda directamente aclarar posibles dudas o animar las respuestas. Pero nos hemos beneficiado sin embargo de otras ventajas, como la posibilidad de llegar prácticamente a toda la población, el efecto menor de la deseabilidad social, la obtención de respuestas en formato electrónico, etc. (Díaz de Rada, 2012).

El cuestionario es anónimo y consta de 25 preguntas, divididas en las seis secciones siguientes:

1. *Datos básicos*. Consta de siete preguntas cerradas en las que se solicitaba a cada participante: edad, sexo, área de conocimiento, curso en el que finalizó el Diploma, años de antigüedad como profesor cuando lo realizó, cuerpo de profesores al que pertenecía cuando lo realizó y, por último, cuerpo al que pertenece en el momento de cumplimentar el cuestionario.
2. *Valoración e influencia de la actividad de formación*. Se compone de 5 preguntas referidas a: la valoración general del Diploma en dos momentos, al finalizarlo y en la actualidad; al grado en que el mismo contribuyó al entendimiento de los planteamientos de la educación superior; a la medida en que estos planteamientos se han integrado en la docencia del participante; al impacto que dicha integración ha tenido en los estudiantes y, por último, se solicitaba el grado de acuerdo con nueve afirmaciones referidas a lo que pudo haber supuesto participar y

superar el Diploma en cuanto al desarrollo de su profesión docente. Todas las preguntas son cerradas excepto la referida al impacto en los estudiantes.

3. *Formación posterior.* Consta de dos preguntas cerradas y se centra en conocer si el profesorado que superó el Diploma ha continuado su formación pedagógica participando en otras actividades de formación permanente y, en su caso, la frecuencia de esta participación. Es importante destacar que ésta pregunta sobre la participación posterior en actividades de formación es la única del cuestionario que requiere una respuesta obligatoria porque según la respuesta ofrecida, se dirige al participante a una u otra parte del cuestionario.
4. *Formación y aplicación.* Esta sección tiene una única pregunta que responden sólo los que han seguido alguna actividad de formación. Se presenta un listado de 11 temáticas básicas de las actividades de formación organizadas dentro del Programa general de formación del profesorado universitario. Las temáticas son: diseño de asignaturas (programación, guías docentes,...); docencia basada en competencias; teorías del aprendizaje (cómo aprenden los estudiantes universitarios, factores, características,...); factores afectivos, relacionales y sociales que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje; trabajo en equipo; comunicación y participación de los estudiantes en el aula; metodologías activas y colaborativas; integración de las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje; enfoques y modelos de evaluación; diseño de pruebas de evaluación y acción tutorial. Para cada temática, y en el caso de que las personas que han respondido al cuestionario hayan realizado actividades sobre la misma, se solicita indiquen el grado en el que han incorporado en su práctica docente las ideas tratadas en las mismas.
5. *Innovación docente, gestión e investigación.* Siete preguntas componen esta sección en la que se indaga sobre si una vez superado el Diploma el profesorado ha realizado tareas como: participar en proyectos de innovación docente; desempeñar puestos de responsabilidad docente; participar en Congresos, Seminarios, Jornadas, etc. sobre la enseñanza de la disciplina; investigar sobre la enseñanza de la disciplina y publicar artículos basados en dicha investigación.
6. *Conclusión.* En esta sección final hay tres preguntas a modo de conclusión en las que se pide a los encuestados que valoren hasta qué punto la formación pedagógica es necesaria para el profesorado universitario, si recomendarían la participación en el Diploma a sus

compañeros de departamento noveles y, por último, que expresen libremente lo que consideren oportuno respecto al Diploma.

Los datos recogidos a través de este cuestionario se presentan en el apartado 7.2, del capítulo 7 de esta memoria.

6.4.2.3. *Relatos*

Cohen, Manion y Morrison (2011) describen la utilización de los relatos en la investigación educativa dentro del paradigma interpretativo o etnográfico, que persigue interpretar situaciones complejas según el punto de vista de las personas que forman parte de estas situaciones. Los relatos se refieren a lo que llaman "episodios sociales", que definen como cualquier fragmento coherente de la vida social, que tiene a menudo un principio y un final reconocibles, y además la secuencia de acciones que lo constituyen tiene algún significado para los participantes. En estos episodios sociales no hay únicamente acciones o comportamientos de los participantes, también hay pensamientos, sentimientos, intenciones, etc. Por lo tanto, los relatos pueden narraciones personales de episodios de la experiencia vital de las personas. Cohen, Manion y Morrison (2011), citando a Brow y Sime (1981) enumeran algunas consideraciones respecto a los relatos como: la definición del episodio, el rol de los informantes, la selección de los mismos, el grado en el que el relato es dirigido, etc.

En nuestro caso, podemos considerar las dieciocho ediciones del Diploma como un episodio social que tuvo un significado para los participantes en el mismo, particularmente para sus responsables, cuyos testimonios resultan imprescindibles en esta investigación evaluativa. El relato solicitado al primer responsable (RC1) no ha sido dirigido pues la instrucción que le ofrecimos fue que escribiera un relato en el que narrase su experiencia como gestor y responsable Diploma. De esta manera, el autor del relato pudo reflexionar sobre su experiencia vital y escribirla sin ajustarse a ninguna pregunta ni estructura prefijada. Para la segunda responsable y autora de este documento, la tarea resultó complicada puesto que ha sido ponente en el Diploma desde la primera edición, responsable del mismo en las cuatro últimas ediciones y, además, estaba llevando a cabo la investigación evaluativa sobre el mismo de la que se ofrecen los resultados en esta memoria.

Precisamente por este doble papel de la segunda responsable del Diploma, como investigadora y como fuente de información, es posible incluir su relato personal y autobiográfico dentro de la autoetnografía, que según Ellis, Adams y Bochner (2010) es un enfoque de investigación que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para comprender la experiencia cultural.

Desde este punto de vista, cuando los investigadores realizan una autobiografía, escriben de forma retrospectiva y selectiva sobre momentos que se recuerdan por su impacto en la trayectoria vital, sobre crisis que obligaron a analizar la experiencia vivida o sobre acontecimientos que marcan un antes y un después en la vida de las personas. Estos momentos, crisis o acontecimientos han sido posibles porque el investigador forma parte precisamente de la cultura que está siendo analizada.

Desde esta perspectiva, la fiabilidad de la autobiografía se basa en la credibilidad del autor y el autor es creíble si las experiencias que describe en su relato concuerdan con otras pruebas disponibles. De la misma manera, la validez de la autobiografía, reside en su verosimilitud, en que la experiencia que se describe es realista, creíble y posible. Es decir, lo narrado es coherente.

A continuación describimos distintos aspectos de la trayectoria profesional de los responsables del Diploma que justifican su inclusión como informantes de este estudio.

El primer responsable del Programa (RC1) ha sido profesor del Instituto de Ciencias de la Educación y responsable de la Formación del Profesorado en el mismo desde el curso 1990/91 hasta el 2010/11.

Como responsable de la formación del profesorado universitario fue una de las figuras clave en todo el proceso de diseño del Diploma y en su aprobación por la Junta de Gobierno de la Universidad de Zaragoza. Más adelante, se encargó de la gestión de su implementación durante las catorce ediciones que transcurrieron desde su inicio, en el curso 1997/98, hasta el curso 2010/11.

Fue el encargado de seleccionar al profesorado que lo impartió, determinar con cada ponente los objetivos a conseguir en los módulos a impartir, coordinar al grupo de ponentes, establecer el sistema de evaluación del Diploma y elaborar el calendario de impartición y el horario. Igualmente se encargó de la difusión del curso entre el profesorado de la Universidad de Zaragoza, de establecer el sistema de inscripción y de seleccionar al profesorado que iba a cursar la actividad utilizando los criterios señalados por la Junta de Gobierno. Él mismo ha sido ponente de un módulo dedicado a la planificación durante algunas ediciones, mientras que en las últimas ha sido el encargado de impartir en la primera sesión presencial una conferencia sobre los nuevos planteamientos en la Educación Superior.

Tanto en el grupo institucional formado por los responsables de ICE's y Unidades de Formación, como en la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), el primer responsable del Diploma (RC1) ha representado al ICE de la Universidad de

Zaragoza, participando en todas las iniciativas que estos grupos han impulsado en torno a la formación inicial del profesorado universitario.

Podemos destacar la colaboración con el profesor Zabalza en su intento de diseñar y poner en marcha un Máster de Formación Pedagógica para Profesorado Universitario de carácter interuniversitario y de modalidad semipresencial. Aunque no fue posible poner esta iniciativa en marcha, sin duda esta reflexión sobre las necesidades de formación del profesorado novel, la posibilidad de colaborar con otras universidades para formar al profesorado y las consideraciones especiales que requiere una formación semipresencial, aportaron mayor riqueza a la ya dilatada experiencia del primer responsable del Diploma. Su relato forma parte del ANEXO 4.

La segunda responsable del Diploma, sin embargo, tiene menos experiencia puesto que ha gestionado el Programa en las últimas cuatro ediciones, sin embargo ha participado como ponente del mismo en todas sus ediciones y ha compartido con el primer responsable la gestión del mismo los últimos cursos antes de su jubilación.

Podríamos afirmar que así como el primer responsable puso en marcha el Programa y lo consolidó, la segunda responsable ha experimentado cómo el Programa se iba alejando de sus destinatarios y, para intentar impedirlo, ha puesto en marcha en el curso 2015/16 algunos cambios relevantes en su diseño como la incorporación de un mentor o la modalidad semipresencial. Hemos considerado que este contexto distinto en el que se ha desarrollado el Diploma, aconsejaba contar con el relato autobiográfico de la segunda responsable del mismo puesto que nuestro objetivo es la evaluación para la mejora. El relato de la segunda responsable del Diploma está disponible en el ANEXO 4.

6.4.2.4. Entrevistas en profundidad

A. Entrevistas a los ponentes

El punto de vista de los ponentes del Programa se recogía por parte del primer responsable del mismo después de algunas ediciones a través de reuniones que el coordinador convocaba al finalizar la misma. Hemos tenido acceso a uno de los documentos que dan cuenta de lo tratado y acordado en la reunión que se produjo tras la finalización del Programa en el curso 1999/00. La investigadora como segunda responsable del Programa no ha recopilado de forma sistemática información sobre los ponentes, más allá de conversaciones informales al concluir sus módulos. Por tanto, era necesaria la obtención de información sobre la experiencia de los ponentes al impartir docencia en la actividad.

Para recoger esta información se realizaron cuatro entrevistas en profundidad a cuatro ponentes con una dilatada experiencia en el Diploma. Se ha optado por una entrevista semiestructurada en la que se ha indagado sobre:

- Los motivos que les llevaron a impartir docencia en la actividad.
- La percepción de los profesores inscritos: motivación, expectativas, conductas,...
- La forma de planificar, desarrollar y evaluar el o los módulos impartidos.
- El papel de lo impartido en el conjunto del Programa.
- La coordinación con los demás ponentes.
- El sentido de pertenencia al grupo de profesores-ponentes.
- Su valoración y satisfacción con la gestión de la actividad.
- Su valoración global de la actividad (personal e institucional).
- Su satisfacción global con la actividad.

Se ha elegido la entrevista en profundidad porque se pretendía conocer la experiencia de cada uno de estos profesores como ponentes del Diploma en sus propias palabras y desde su experiencia. Para estos propósitos la entrevista en profundidad es un instrumento apropiado (Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Giménez, 1996; Taylor y Bogdan, 1992).

En el momento de entrevistar a cada uno de los ponentes, se les ha explicado cual era el objeto de la investigación, se ha asegurado la preservación del anonimato, y se ha solicitado y obtenido el consentimiento para la grabación de la misma.

Tras la entrevista, la investigadora ha realizado la transcripción y ha enviado a cada entrevistado la grabación de voz y la transcripción para obtener su conformidad con el documento que recogía la transcripción. Las transcripciones aparecen en el ANEXO 4.

Es importante resaltar que el ambiente en el que se han realizado ha sido cordial y todos ellos se han mostrado dispuestos a colaborar con la investigación de una manera generosa y sincera. No en vano, nos une además del compañerismo, una amistad de muchos años.

Justificación de la elección de los ponentes

A continuación exponemos las razones por las que hemos seleccionado como informantes para realizar la entrevista en profundidad. Les llamaremos Ponente 1 (PO1), Ponente 2 (PO2), Ponente 3(PO3) y Ponente 4 (PO4).

El Ponente 1 es profesor permanente y miembro del Departamento de Ciencias de la Educación, del que ha sido director. Es especialista en temas de Planificación y Liderazgo. Imparte su docencia en la formación inicial y permanente del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria. El hecho de ser un profesor de la Universidad de Zaragoza con experiencia en la formación inicial y permanente de profesorado de todos los niveles educativos ha sido una de las razones para elegirlo como informante.

Ha impartido desde el curso 2008/09 dos módulos del Diploma: uno en relación con la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje (la enseñanza de competencias, la elaboración de guías docentes, etc.) y otro sobre la elaboración del Proyecto Docente. El módulo de planificación es uno de los "troncales" con más peso en el Diploma y sobre el que se construyen otros como, por ejemplo, el de las metodologías activas o el de la evaluación. La importancia de los módulos impartidos ha sido otra razón para contar con su visión.

También ha colaborado con el Programa de Formación del Profesorado del ICE de la UZ, impartiendo numerosos cursos de formación permanente centrados en las mismas temáticas: planificación, elaboración de guías docentes, la enseñanza de competencias, elaboración del Proyecto Docente, etc. Además ha impartido estas actividades de formación dirigidas al profesorado universitario en muchas universidades españolas. Su amplia experiencia en otros contextos universitarios aporta riqueza a la información que nos ofrece.

PO1 es PDI del ICE de la UZ y colaborador en el Programa de Apoyo a la Calidad de las Titulaciones. Su tarea es participar como experto nombrado por el rector en las Comisiones de Evaluación de Calidad de la Titulación en un buen número de titulaciones de la UZ. Esta participación en las Comisiones le ha proporcionado un conocimiento profundo del sistema interno de garantía de calidad de las titulaciones de la UZ.

El Ponente 2 se incorporó al grupo de ponentes del Diploma en el curso 2003/2004, tras la jubilación de un profesor permanente del ICE. En ese momento, ya había pasado el primer período de inicio y estabilización del Programa y se comenzaba a hablar del proceso de convergencia al EEES. Por tanto, ha sido ponente en el Diploma en las últimas once ediciones, razón importante para considerarlo un informante clave.

Ha impartido desde ese curso el módulo dedicado a conocer cómo aprenden los estudiantes universitarios, por tanto otro de los módulos que podríamos llamar "troncales", junto con los de planificación, metodologías y evaluación. Y también un

módulo que sienta algunas bases para otros, como el de metodología, el del clima de clase y factores que intervienen en el aprendizaje, el de recursos,... Las valoraciones que los profesores inscritos realizaban del módulo y del Ponente 2 fueron siempre muy positivas, entre los tres o cuatro módulos mejor valorados. Así, el papel que el módulo juega en el Diploma ha sido otro argumento para entrevistar a este profesor.

Aunque PO2 ha desarrollado la mayor parte de su carrera profesional en la administración pública en temas relacionados con la educación, entre el curso 2003/04 hasta el 2008/09, fue contratado como profesor asociado en la Universidad de Zaragoza. Por lo que también es conocedor del contexto de los profesores inscritos en el Diploma. Esta doble perspectiva, desde fuera y desde dentro de la universidad es otra razón para contar con la voz y la experiencia del Ponente 2.

El Ponente 3 es profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, catedrático del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, especialista en Evaluación. Ha impartido docencia en la formación inicial de profesorado de Secundaria y en la formación inicial y permanente del profesorado universitario. Además, ha desarrollado toda su carrera profesional en el ICE de la UZ y ha pertenecido al equipo de dirección del mismo durante más de 15 años. También ha sido Vicerrector de la UZ de Evaluación y Mejora de la Enseñanza entre 1996 y 2000. Como evaluador, ha formado parte de distintas comisiones en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). La trayectoria descrita, su pertenencia al grupo de dirección del ICE cuando el Diploma fue aprobado por la Junta de Gobierno de la UZ y su experiencia profesional en temas de calidad educativa han sido dos argumentos de peso para elegirlo como informante.

Ha impartido el módulo del Diploma dedicado a la evaluación desde la primera edición del mismo, en el curso 1997/98 hasta la última finalizada en el momento de redactar este documento, la correspondiente al curso 2015/2016. El módulo sobre evaluación tiene un gran peso en el Diploma porque conforma, junto a los de aprendizaje, planificación y metodología la estructura básica del mismo. Además, a partir del curso 2010/11, PO3 ha sido el tutor de los profesores de las áreas científicas inscritos en el Diploma para la realización del trabajo que debían presentar que consistía en una guía didáctica fundamentada de una de las asignaturas que ellos impartían.

La importancia del módulo dentro de la actividad y la labor de tutorización del Ponente 3 han sido otras razones de su elección como informante de esta investigación evaluativa.

PO3 ha sido un firme defensor de la formación pedagógica del profesorado universitario, defensa que ha plasmado, por ejemplo, en sus artículos científicos o en su participación en múltiples Congresos y reuniones científicas. Ha colaborado con el Programa de Formación del Profesorado del ICE de la Universidad de Zaragoza y ha impartido numerosos cursos sobre evaluación e innovación docente. Como en el caso del Ponente 1, ha impartido estas actividades de formación dirigidas al profesorado universitario en otras universidades españolas. Esta experiencia en otros contextos universitarios aporta valor a las vivencias descritas a lo largo de la entrevista.

La primera razón para elegir al Ponente 4 fue el hecho de haber impartido un módulo en el Diploma desde su primera edición en el curso 1997/98 hasta el curso 2014/15. Esta participación continuada, le ha proporcionado una información valiosa sobre el Programa, los participantes, la evolución, etc.

Por otra parte, este profesor desarrolla su labor profesional docente y orientadora en niveles no universitarios, niveles que conoce en profundidad. Al no formar parte del profesorado de la UZ, ofrece una visión de la universidad desde otro punto de vista, distinto al de otros ponentes.

Cada edición del Diploma, al finalizar el módulo que impartía, proporcionaba a la coordinación del Diploma su propio informe sobre el mismo, de manera escrita u oral. Utilizaba la información recogida en los cuestionarios de evaluación del Programa, pero además, el Ponente 4 la complementaba añadiendo sus propias preguntas. Entendemos esta conducta como un claro indicio de interés y compromiso con el Programa, lo que nos llevó a considerar la selección del Ponente 4.

Además, las valoraciones que los profesores inscritos hicieron, tanto del módulo que impartió como de su labor docente, fueron, prácticamente siempre, las mejores. Compartía sus apreciaciones del grupo-clase con el resto del profesorado, que las utilizaba como punto de partida para el trabajo en los módulos. El profesor 4 además ha colaborado en las actividades de formación permanente durante más de 20 años.

Se presenta la síntesis de las características de los ponentes en la Tabla 12.

Tabla 12. Síntesis de las características de los ponentes entrevistados.

Ponentes	Personal UZ	Nº de cursos como ponente	Experiencia
Ponente 1	Si	7	Formación inicial y permanente del profesorado de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad. Cargos de gestión universitaria.
Ponente 2	No	11	Formación inicial y permanente del profesorado universitario.

Ponentes	Personal UZ	Nº de cursos como ponente	Experiencia
			Cargos de gestión en la administración pública.
Ponente 3	Si	20	Formación inicial y permanente del profesorado universitario. Cargos de gestión universitaria.
Ponente 4	No	19	Formación permanente del profesorado de Secundaria y Universitario. Formación inicial del Profesorado Universitario.

B. Entrevistas al profesorado inscrito

En nuestro modelo de evaluación hemos fijado la necesidad de recoger datos sobre las necesidades y motivaciones que llevaron al profesorado de la UZ a inscribirse en el Diploma. Sobre su satisfacción y valoración con la actividad y sobre el impacto en su desarrollo profesional docente. Algunos de estos datos se han recogido a través de los cuestionarios de evaluación realizados tras cada edición de la actividad, por ejemplo, la satisfacción y valoración. Pero se ha detectado la necesidad de complementarlos con los obtenidos en las entrevistas en profundidad. Siguiendo el ejemplo, contamos con el dato de si se sintieron muy satisfechos o poco satisfechos, o de si valoraron peor o mejor el Programa, pero desconocemos las razones por las que muestran satisfacción o por las que realizan su valoración.

Además, necesitamos conocer el impacto que dicha formación ha podido tener en su desarrollo profesional docente. Tenemos muy poca información a ese respecto puesto que no es posible recogerla de manera inmediata: el posible impacto lleva su tiempo, necesita de unas condiciones especiales y no es tan directo o lineal como puede parecer en un principio.

Fruto del análisis documental que se ha descrito en secciones anteriores, se ha elaborado un informe que se presenta en el apartado 7.1 del capítulo 7 de esta memoria. En dicho informe se ha analizado este Programa de formación dirigido al profesorado novel agrupándolo en tres períodos de tiempo: el considerado como de puesta en marcha e inicio del Programa, entre el curso 1997/98 y el curso 2000/01, el de consolidación, comprendido entre el curso 2001/02 y el curso 2007/08 y el período final entre 2008/09 y el 2013/2014, dejando aparte el curso 2015/16.

En consonancia con esta agrupación, se han llevado a cabo tres entrevistas en profundidad a tres profesores que superaron el Diploma en cada uno de los períodos establecidos. El Programa cambió de estructura a lo largo de dichos períodos por

diversas razones, la más relevante de ellas, la irrupción del proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, que modificó en parte las necesidades de formación del profesorado novel.

En estas entrevistas al profesorado inscrito se ha pretendido conocer su experiencia como estudiantes del Diploma, indagado sobre los siguientes núcleos de interés:

- Actitud ante el Diploma: motivos para participar, interés en el mismo, expectativas, etc.
- Necesidades de formación pedagógica percibidas.
- Logros: lo que se ha aprendido, cubrir las necesidades percibidas, cumplir las expectativas, etc.
- Valor otorgado: al profesorado que lo impartió, a la estructura del Programa y a su implementación. Razones para otorgar valor.
- Modificaciones producidas al cursar el Diploma en cuanto al enfoque del proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Transferencia de lo aprendido en el Diploma a la docencia.
- Desarrollo profesional docente y la posible influencia en el mismo de la participación en el Diploma.
- Valoración y satisfacción general del Diploma.

Teniendo en cuenta estos núcleos de interés, se realizaron tres entrevistas en profundidad a tres profesores inscritos que llamaremos Inscrito 1 (IN1), Inscrita 2 (IN2) e Inscrita 3 (IN3). Las entrevistas se desarrollaron, como en el caso de los ponentes, en un ambiente cordial y todos ellos se mostraron dispuestos a colaborar en la investigación con el objetivo de mejorar el Programa.

Se procedió de igual forma que en la realización de las entrevistas a los ponentes, es decir: se explicaron los objetivos de la investigación, se aseguró el anonimato, y se obtuvo el consentimiento para la grabación de la voz. Al finalizar la entrevista, la investigadora realizó una transcripción literal de la misma y envió por correo electrónico a cada entrevistado los dos documentos, la grabación de voz y la transcripción literal. El objetivo de este envío era obtener su conformidad con la transcripción realizada. Las transcripciones aparecen en el ANEXO 4.

C. Justificación de la elección de los profesores inscritos

A continuación describimos el perfil profesional, la implicación en su desarrollo profesional docente y la actitud con la que afrontaron el Diploma para justificar su elección como informantes.

El profesor inscrito 1 (IN1) es profesor titular del área de Ingeniería Eléctrica del departamento de Ingeniería Eléctrica de la Escuela de Ingeniería y Arquitectura. Imparte asignaturas básicas en titulaciones de Ingeniería en primeros cursos. Cursó el Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario en su primera edición, en el curso 1997/98, cuando era profesor no permanente. Esta primera edición, obviamente, tuvo unas características bastante peculiares, pues supuso poner a prueba tanto el diseño como la implementación del Programa.

El profesor Inscrito 1 ha trabajado en equipo con compañeros de su titulación y han transformado las asignaturas en las que imparten docencia. Han pasado de una enseñanza basada casi de forma exclusiva en la clase magistral al uso de otros procedimientos más activos y colaborativos.

El profesor inscrito 1 ha participado en actividades de formación continua, impartiendo y recibiendo formación. Igualmente ha desarrollado diversos proyectos de innovación con éxito. De hecho, en 2010 el equipo que coordinaba recibió el primer premio a la innovación docente convocado por el Consejo Social de la Universidad de Zaragoza.

Una parte de su investigación se ha centrado en la docencia de su asignatura en titulaciones de Ingeniería, de la que ha publicado junto a su equipo docente varios artículos. En los últimos cursos hemos colaborado con su equipo en un estudio sobre la relación entre estilos de aprendizaje y formación de grupos por lo que conocemos de cerca su trabajo y su preocupación por la mejora de su docencia.

Su actitud desde el primer momento en que se le solicitó realizar la entrevista fue de colaboración. Nos advirtió de que hacía mucho tiempo de su paso por el Diploma y de que su experiencia y valoración no eran extremadamente positivas. Le informamos de que precisamente se trataba de que nos relatara su experiencia tal como la recordaba, de manera sincera y abierta, independientemente del sentido de su valoración.

Por tanto, entendemos que su voz es valiosa para la evaluación de la actividad, puesto que procede de un profesor con mucha experiencia, implicado y comprometido con su desarrollo profesional docente.

La profesora inscrita 2 es profesora titular del área de Medicina y Cirugía Animal del departamento de Patología Animal de la Facultad de Veterinaria. Cursó el Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario en su séptima edición, en el curso 2003/04, cuando estaba contratada como Ayudante Doctor. En aquel momento, el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior era un tema candente en la universidad española que, entre otros aspectos,

produjo un cierto ambiente de incertidumbre respecto a los cambios que debían llevarse a cabo para conseguir la integración de la universidad española en el EEES. La profesora inscrita 2 ha formado parte del equipo decanal de su Facultad como responsable de estudiantes, por lo que ha coordinado los planes Tutor-Mentor en su centro.

La profesora Inscrita 2 impulsó la creación de la red AprenRed de la Universidad de Zaragoza (<http://aprenred.unizar.es/index.htm>) en 2010 y ha coordinado la misma durante los cuatro cursos siguientes. Esta red multidisciplinar se marcó en principio el objetivo de diseñar, desarrollar, discutir y divulgar experiencias de incorporación de las metodologías del aprendizaje basado en problemas (ABP) y el trabajo con casos en la docencia universitaria. Este objetivo inicial se ha mantenido, pero con el paso del tiempo la red ha ido evolucionando y se ha interesado también por el estudio de la realización y evaluación de los Trabajos Fin de Grado, así como a los procesos de adquisición y evaluación de las competencias transversales en los estudiantes.

Con anterioridad a la creación de la red, en 2009, en la cuarta edición del Premio Innovación Docente concedido por el Consejo Social de la Universidad de Zaragoza al grupo que coordinaba la profesora Inscrita 2, le concedieron el segundo premio de innovación docente.

La profesora Inscrita 2 ha organizado diversos seminarios de formación dirigidos al profesorado universitario en el marco de las actividades de la red AprenRed y ha participado en los mismos como ponente. Asimismo, ha asistido a numerosos cursos de formación pedagógica de la Universidad de Zaragoza.

Forma parte del equipo de colaboradores del ICE en el Programa de Apoyo a los Estudiantes desde el que se realizan acciones de coordinación con los niveles anteriores a la Universidad, acciones para la integración de los estudiantes en la universidad, de formación de estudiantes en competencias transversales y de orientación para la inserción laboral.

A lo largo de la realización del Diploma fue una profesora implicada y comprometida en su formación. Tanto por su asistencia al curso, como por su participación y tareas realizadas. Al solicitarle ser entrevistada para que nos ofreciera su visión y experiencia en el Diploma, su respuesta fue positiva y, en todo caso, mostró sus dudas respecto a que hubiera podido olvidar algunos detalles.

Tanto por su trayectoria profesional, como por su actitud y compromiso la profesora inscrita 2 nos ofrece una visión valiosa de su experiencia en el Diploma y complementaria al resto de informantes.

La profesora inscrita 3 es profesora asociada del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación. Cursó el Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario en el curso 2011/12, siendo profesora asociada. Su incorporación como profesora a la Universidad de Zaragoza se produjo en el momento en que ya se habían diseñado los nuevos grados, sus correspondientes planes de estudio e incluso las guías docentes de las asignaturas. Es decir, la Universidad de Zaragoza ya había adaptado los títulos de grado y máster al nuevo EEES.

La profesora inscrita 3 forma parte del equipo docente de su área de conocimiento, en el que se ha integrado prácticamente desde su primer contrato como profesora asociada. El equipo desarrolla proyectos de innovación centrados en la evaluación y, más concretamente, en el portafolio. Fruto de estos proyectos ha impartido formación al profesorado de la Universidad de Zaragoza. Su implicación en acciones de mejora docente ha sido continua por iniciativa propia y también por la orientación de los miembros del equipo al que se ha incorporado.

Por su doble condición de pedagoga y psicóloga, la profesora inscrita 3 tenía amplio conocimiento de los contenidos impartidos en el Diploma, su pretensión era contextualizarlos en la docencia universitaria. Asistió a todas las sesiones del curso, participó activamente en las mismas y elaboró una guía docente fundamentada.

A pesar de que su tiempo es muy escaso por el momento de su vida personal y profesional en el que se encuentra, no dudó en colaborar con nosotros ofreciendo en la entrevista su visión sincera y rigurosa de su paso por el Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario.

Es una profesora con menos experiencia como docente que los demás informantes, pero su formación en Pedagogía y Psicología y el hecho de formar parte de un equipo docente consolidado, han sido aspectos relevantes para incorporar la experiencia en el Diploma de esta profesora como fuente de información para la evaluación del mismo.

Se presenta en la Tabla 13 una síntesis de las características de los profesores inscritos con los que se realizaron entrevistas en profundidad.

Tabla 13. Síntesis de las características de los profesores inscritos entrevistados.

Profesores inscritos	Curso superación del Diploma	Rama de conocimiento	Centro
-----------------------------	-------------------------------------	-----------------------------	---------------

Profesores inscritos	Curso superación del Diploma	Rama de conocimiento	Centro
Inscrito 1	1997/98	Ingeniería y Arquitectura	Escuela de Ingeniería y Arquitectura
Inscrita 2	2003/04	Ciencias de la Salud	Facultad de Veterinaria
Inscrita 3	2011/12	Ciencias Sociales y Jurídicas	Facultad de Educación

D. Entrevista en profundidad con el primer responsable del Programa (RC1)

Como se ha indicado en el apartado dedicado a los relatos de los responsables, el primer responsable del Diploma realizó su relato autobiográfico que entregó a la investigadora poniéndose a su disposición para aclarar y/o profundizar los aspectos de su relato que considerase oportunos.

El relato contiene una descripción del nacimiento del Programa, de su puesta en marcha y de los cambios que se fueron realizando a consecuencia bien de las evaluaciones obtenidas o bien por otras circunstancias, la más relevante de ellas, la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. Además el primer responsable del Diploma incluyó un informe que realizó al finalizar la décima edición del Diploma.

Una vez analizada la información y contrastada con la recogida en las entrevistas en profundidad realizadas a ponentes e inscritos, la investigadora decidió entrevistarle para complementar la información recogida en el relato y aclarar algún extremo que entraba en contradicción con alguno de los testimonios de las entrevistas.

Se siguió el mismo procedimiento que en las demás entrevistas: se pidió consentimiento para realizar la grabación, se realizó la transcripción literal de la misma y se envió al primer responsable del Diploma para obtener su conformidad con la transcripción. Los núcleos de interés sobre los que se indagó en la entrevista fueron:

- La formación inicial del profesorado universitario a finales de los años 90: ideas, programas en marcha, debates entre los responsables,...
- Apoyo institucional del Programa en la UZ.
- ¿Cómo se hizo el diseño?
- La selección de los ponentes.

- Estrategias de coordinación.
- Expectativas de los solicitantes.
- Logros del Programa.
- Relaciones que se establecían entre todos los participantes: ponentes, inscritos y gestores.
- Distancia entre el diseño y la implementación del Programa.
- Valoración personal y profesional.
- Influencia en la institución: ¿qué hubiera pasado si no se hubiera ofrecido el Programa?

6.4.2.5. Grupos de discusión

Es posible definir un grupo de discusión como “una conversación cuidadosamente planeada diseñada para obtener información de un área definida de interés en un ambiente permisivo, no-directivo” (Krueger, 1991, p. 26). El número de integrantes de un grupo de discusión se sitúa entre siete y diez, además de la figura de un moderador que guía la discusión.

Este instrumento de recogida de datos pretende generar un discurso grupal que permita descubrir tendencias y regularidades en sus opiniones para autores como Massot, Dorio y Sabariego (2004). Para Suárez Ortega (2005) el grupo de discusión resulta útil para comprender y conocer las actitudes, los sentimientos, las motivaciones, las percepciones y las opiniones de los participantes desde su propia perspectiva y en el contexto en el que tiene lugar.

El grupo de discusión permite el debate, el intercambio de opiniones sobre las experiencias vividas, la confrontación de argumentos y la reflexión sobre los mismos. El moderador puede adaptar las preguntas sobre sus núcleos de interés en función de la interacción, reconducir el debate o introducir nuevas preguntas, lo que le confiere una gran flexibilidad.

Esta somera descripción de las características del grupo de discusión justifican su utilización puesto que lo que se pretendió al realizarlo en esta investigación evaluativa fue conocer y comprender la experiencia del grupo de profesores inscritos en el Diploma en el curso 15-16, tal como ellos la habían percibido y vivido a lo largo del mismo.

Los núcleos de interés sobre los que pretendimos recoger información fueron:

- Razones para participar, actitud y expectativas.
- Visión del rol de profesor.
- Opinión sobre la estructura del Programa: semipresencialidad, carga de trabajo, distribución de la carga de trabajo, contenidos.

- Opinión sobre la implementación: profesorado, materiales aportados, actividades propuestas, tutorías.
- Selección de los mentores: criterios, dificultades para encontrar al mentor.
- Opinión sobre el papel del mentor.
- Plan de mejora: opinión, valoración, dificultades encontradas.
- Percepción sobre lo que se ha conseguido: lo aprendido, lo aplicado, cubrir necesidades,...
- Clima del grupo: en las sesiones presenciales y en el campus virtual.
- Satisfacción y valoración global del Programa.
- Expectativas sobre la continuación de su desarrollo profesional docente.

E. Descripción de los integrantes y realización del grupo de discusión

El grupo de discusión estuvo formado por ocho profesores que siguieron el "Diploma de Formación Pedagógica para el profesorado universitario" durante el curso 2015/2016, y se llevó a cabo el día 25 de mayo de 2016 entre las 19 y las 20 horas, tras una sesión presencial en la que habían presentado las primeras versiones de sus Trabajos Fin de Diploma y habían recibido sugerencias de mejora por parte del grupo y de las coordinadoras del curso. Todos los participantes tuvieron información al principio del curso respecto a las actividades que se iban a realizar en esta última sesión del Diploma, es decir, eran conocedores de que se iba a dedicar una parte de la sesión a realizar una sesión evaluativa del Diploma. Las dos coordinadoras del Diploma moderamos el grupo.

A continuación describimos el contexto en el que imparten docencia los participantes en el grupo de discusión, dos de ellos son profesores de la Escuela de Ingeniería y Arquitectura, cada uno de los restantes está adscrito a un centro distinto, a saber: Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte, Facultad de Economía y Empresa, Facultad de Veterinaria y Centro Universitario de la Defensa (Centro Adscrito de la Universidad de Zaragoza). Dos de las profesoras que intervienen en el grupo imparten su docencia en Huesca. El resto lo hacen en Zaragoza. Los departamentos a los que pertenecen son: Estructura e Historia Económica y Economía Pública; Farmacología y Fisiología; Fisiatría y Enfermería; Informática e Ingeniería de Sistemas; Ingeniería Mecánica; Métodos Estadísticos y, por último, Producción Animal y Ciencia de los Alimentos. El Centro Adscrito no tiene entre sus estructuras departamentos, señalamos que el profesor de dicho centro que ha seguido el Diploma imparte contenidos en relacionados con la informática. Por tanto, a excepción de Artes y Humanidades, hay una representación de las otras cuatro ramas de conocimiento:

Ciencias, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias Sociales y Jurídicas.

Cuatro de los profesores que han seguido el Diploma no han participado en la sesión de presentación de sus trabajos ni el grupo de discusión por motivos profesionales. Dos de ellos están adscritos a la Facultad de Educación, dentro del Departamento de Ciencias de la Educación. El tercero adscrito al departamento de Dirección y Organización de Empresas en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Y la cuarta de la Facultad de Medicina, del departamento de Anatomía y Fisiología Humanas.

Seis de los profesores que han intervenido en el grupo son profesores asociados, dos ayudantes doctores, con una media de entre 3 y 4 cursos de experiencia docente y al menos tres de ellos finalizaban su contrato en el curso 2015/16.

Los participantes en el grupo de discusión se mostraron capaces de escuchar a sus compañeros, tal como habían demostrado previamente en la sesión de exposición de sus trabajos. Todos hicieron algún comentario a los trabajos de sus compañeros: solicitando alguna aclaración o aportando sugerencias para la mejora.

De hecho, aunque nos trasladamos del aula a una sala de reuniones para llevar a cabo el grupo de discusión, durante el trayecto, continuaron comentando sus opiniones sobre los trabajos expuestos. Solamente uno de ellos al presentar su trabajo, no acogió de buen grado las sugerencias que propusimos desde la coordinación del curso. Posiblemente esta pueda ser también la razón de que apenas interviniera en el grupo de discusión, salvo para expresar su acuerdo con las afirmaciones de otros participantes.

El grupo trató distintas temáticas en torno a su participación en el Diploma, pero también sobre otros aspectos que tienen que ver con el profesorado universitario, su formación pedagógica, sus creencias, sus enfoques de la enseñanza, etc. Las moderadoras del grupo respetaron la discusión establecida y únicamente propusieron temas cuando el debate parecía agotarse. Igualmente los participantes en el grupo de discusión respetaron la propia dinámica interna del debate establecido, en algunos momentos más intercambio de opiniones que debate.

Como ya se ha descrito, tras dos horas dedicadas a la presentación de sus trabajos, llevamos a cabo el grupo de discusión en otra sala en la que habíamos preparado un pequeño refrigerio (café y pastas) para intentar crear un ambiente acogedor. Les informamos de que el propósito de la reunión era conocer su experiencia como inscritos en el Diploma y su valoración del mismo, además de sus

sugerencias de mejora. Por otra parte, también se les informó de que esta evaluación formaba parte de la investigación en curso y de que se preservaría su anonimato. Igualmente obtuvimos su consentimiento para realizar la grabación de voz de la sesión.

En ningún momento expresaron objeción alguna a ofrecer sus impresiones y experiencias y se mostraron muy proclives a presentar sus sugerencias de mejora. El clima del grupo fue muy distendido. Su implicación fue intensa, incluso uno de los participantes llegó unos diez minutos tarde a la discusión, directamente del aeropuerto. Su vuelo se retrasó y no pudo llegar a presentar su trabajo, pero aun así acudió y participó activamente.

Los participantes en el grupo de discusión mantuvieron su compromiso con el Diploma a lo largo del curso: acudieron a las sesiones presenciales, intervinieron en foros, entregaron sus tareas en tiempo y forma, etc. Y todo esto a pesar de sus múltiples tareas, puesto que son todos ellos profesores asociados a tiempo parcial y están interesados en continuar su labor profesional como profesores de la Universidad de Zaragoza. Esto les obliga a dedicarse de una manera intensa a la investigación, puesto que es imprescindible para conseguir una acreditación para ocupar una plaza estable. De hecho, dos de ellos han defendido su tesis doctoral a lo largo del curso.

Una vez descritas las características del grupo en cuanto al contexto en el que desarrollan su labor docente, su capacidad de escucha, su grado de aceptación a las aportaciones de los otros, su implicación, actitudes y compromiso con el propio Programa, consideramos que el grupo de discusión nos ha ofrecido información valiosa para realizar la presente investigación evaluativa.

La autora de esta memoria realizó la transcripción literal de la grabación de voz del grupo de discusión, que envió a la segunda moderadora para comprobar el ajuste de la transcripción a la grabación. La transcripción se ofrece en el ANEXO 4.

A continuación presentamos en la Tabla 14 que recoge una síntesis de las características de los participantes en el grupo de discusión.

Tabla 14. Síntesis de las características de los participantes en el grupo de discusión.

ID	Situación administrativa	Años de experiencia	Centro	Departamento
D1	Profesor asociado	2	Facultad de Economía y Empresa	Estructura e Historia Económica y Economía Pública
D2	Ayudante doctor	3	Centro Adscrito	

ID	Situación administrativa	Años de experiencia	Centro	Departamento
D3	Profesor asociado	7	Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte	Producción Animal y Ciencias de la Salud y del Deporte
D4	Profesor asociado	3	Escuela de Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería Mecánica
D5	Profesor asociado	4	Facultad de Ciencias de la Salud	Fisiatría y Enfermería
D6	Ayudante doctor	3.5	Escuela de Ingeniería y Arquitectura	Informática e Ingeniería de Sistemas
D7	Profesor asociado	1	Facultad de Economía y Empresa	Estructura e Historia Económica y Economía Pública
D8	Profesor asociado	2	Facultad de Veterinaria	Farmacología y Fisiología

F. Entrevista grupal

La entrevista grupal tiene algunas ventajas como instrumento de recogida de datos respecto a la entrevista individual: los entrevistados pueden sentirse menos intimidados y permiten al entrevistador obtener información sobre el grado de consenso del grupo respecto a los temas tratados. También tienen inconvenientes como por ejemplo, la participación de personas que se imponen a los demás y anulan de alguna manera al resto del grupo (Simons, 2011).

La entrevista en grupo se llevó a cabo con los mentores del Diploma y fue similar a la entrevista individual, en cuanto a que fue en profundidad y no estructurada. No se consideró oportuno realizar diversas entrevistas en profundidad individuales porque su experiencia como mentores podía ser muy heterogénea en función de la relación con los compañeros a los que apoyaban, del contexto en el que desarrollaban su docencia, del tipo de Plan de Mejora que habían puesto en marcha, etc. Y nuestro objetivo era conocer si la inclusión de la mentoría en el diseño del Diploma, había otorgado valor al mismo. Es decir, además de conocer la experiencia individual de cada mentor en el proceso, se trataba de conocer la opinión grupal respecto a la utilidad de esta figura que se había incorporado por primera vez al Diploma en el curso 2015/16.

Las preguntas realizadas en la entrevista grupal se centraban en los siguientes temas:

- Razones de su participación como mentores, expectativas y actitud.
- Estrategias para llevar a cabo la mentoría.
- Selección de los mentores: estrategias, papel de los gestores, etc.
- Elementos importantes en la relación mentor-mentorizado.

- Logros: lo aprendido en el proceso, lo conseguido,...
- Posibilidades o planes de continuación del trabajo conjunto.
- Satisfacción general y valoración del proceso de mentoría.
- Opinión y valoración del Programa.

G. Descripción de los entrevistados y realización de la entrevista grupal

El grupo de entrevistados estuvo formado por tres mentores de tres profesores inscritos en el Diploma en el curso 2015/16, se llevó a cabo el día 13 de junio de 2016 entre las 9:30 y las 11:00 horas, tras haber finalizado prácticamente su labor como mentores.

A lo largo del curso, se llevaron a cabo tres reuniones con los profesores mentores. La primera se dedicó a ofrecer información detallada de cómo se iba a desarrollar el curso y de sus tareas como mentores. En la segunda se presentaron los tres tipos de Trabajo Fin de Diploma en cuanto a contenido y estructura y se anunció una tercera reunión para analizar el curso, conocer sus experiencias y recoger sus sugerencias de mejora. Este anuncio fue muy bien acogido, hasta el punto de que nos propusieron la preparación de un café para que sirviera también como "fiesta fin de curso". A pesar de que fijamos una fecha adecuada para todos, finalmente acudieron a esa reunión tres mentores. Recibimos mensajes de disculpa de otros a los que en esas fechas de junio la agenda se les había complicado.

Los tres mentores son los protagonistas de la entrevista grupal en la que pretendimos conocer su visión del curso y de sus tareas como mentores. Previamente se les informó de que la entrevista iba a ser grabada y dieron su consentimiento. La investigadora transcribió literalmente la entrevista y la envió a la profesora que compartió en el curso las labores de gestión y que estuvo también presente en la sesión en la entrevista grupal, para que confirmase el ajuste de la transcripción a la grabación de voz. A continuación describimos el contexto de los mentores y la relación con sus mentorizados.

La primera pareja de mentor y mentorizado (M1 y D1) imparte una asignatura similar en dos titulaciones distintas, una de la rama de Ingeniería y Arquitectura y otra de Ciencias Sociales, en dos centros de dos ciudades distintas y son de diferentes departamentos. Se conocían de antemano porque habían participado en proyectos de investigación juntos.

La segunda pareja (M2 y D2) comparten titulación, de la rama de Ingeniería y Arquitectura, pero imparten asignaturas diferentes. Desarrollan su labor en un centro adscrito y no se conocían de antemano. De hecho, el mentor es superior jerárquico al mentorizado y ha realizado su labor desde una posición institucional.

La tercera pareja (M3 y D3) comparten departamento, en este momento imparte asignaturas diferentes en titulaciones diferentes, de la rama de Ciencias de la Salud, y ciudades diferentes, pero la mentora conoce bien la asignatura de su mentorizado porque la ha impartido en cursos anteriores.

Las gestoras del Programa procuramos que la sesión se percibiera como un encuentro entre compañeros en el que analizamos cómo han ido las cosas de cara a mejorar en cursos sucesivos, huyendo así de la idea de juicio o control a su labor puesto que no era ese el propósito. Además, preparamos café y pastas para fomentar un clima de confianza, con lo que conseguimos que el clima de la entrevista fuera distendido.

Los tres mentores han acudido y participado en las reuniones que se han programado y han mantenido su compromiso a lo largo del curso. Han demostrado asimismo su capacidad de escucha a lo largo de la entrevista en grupo, en la que incluso han solicitado su turno para describir sus experiencias. En todo momento han mostrado interés por las respuestas de los demás y en algunos momentos ha habido también intercambio de opiniones entre ellos porque a pesar de trabajar en contextos diferentes tienen experiencias similares en cuanto a su labor docente. Además de describir con sinceridad sus experiencias y opiniones, ofrecieron sugerencias de mejora en relación no solo con las labores de mentoría, sino incluso en relación con otros temas como el de la difusión y promoción de la actividad.

Una vez descritas las características del grupo en cuanto a la relación con el profesor mentorizado, su capacidad de escucha y de aportación de opiniones, su implicación, actitudes y compromiso con el propio Programa, consideramos que este grupo de mentores nos han ofrecido información valiosa para realizar la presente investigación evaluativa. Presentamos una síntesis del contexto en el que imparten su docencia los mentores participantes en la entrevista grupal en la Tabla 15.

Tabla 15. Características de los mentores participantes en la entrevista grupal.

ID	Rama de la titulación	Centro	Departamento
M1	Ingeniería y Arquitectura	Escuela de Ingeniería y Arquitectura	Métodos estadísticos
M2	Ingeniería y Arquitectura	Centro adscrito	
M3	Ciencias de la Salud	Facultad de Veterinaria	Producción Animal y Ciencias de la Salud y del Deporte

6.4.3. Métodos de análisis

En este apartado se describen los métodos de análisis que se han utilizado según el tipo de información que se ha recogido de los distintos instrumentos listados en la sección anterior.

Se han reunido los documentos oficiales y se ha extraído la información necesaria para redactar el informe que se presenta en el apartado 7.1 del capítulo 7. No se ha modificado el contenido de los mismos, solamente se ha seleccionado la información y se ha estructurado para el análisis descriptivo documental con el objetivo de clarificar y delimitar la evolución del objeto de la evaluación de esta investigación.

Una vez redactado el informe, y adoptado el modelo CIPP para evaluar el Programa, se elaboró el cuestionario con el objetivo de recoger información correspondiente a la dimensión "Producto" puesto que los documentos consultados para realizar el informe, contaban con una información muy limitada en dicha dimensión. Las respuestas al cuestionario ad hoc cumplimentado los profesores que superaron el Diploma se han analizado utilizando el software SPSS v.22 para realizar un análisis estadístico básico: distribuciones de frecuencias y medidas de tendencia central. Para analizar las respuestas a las preguntas abiertas, primero se han codificado según su contenido para contabilizar después la frecuencia de aparición de cada uno de los temas codificados.

De nuevo, partiendo del modelo CIPP, y con los resultados del cuestionario, era necesario recabar más información que complementaba la que ya teníamos, respecto a la experiencia de ponentes, gestores e inscritos. El análisis de los datos recogidos a través de los relatos, las entrevistas, el grupo de discusión y la entrevista grupal se han realizado utilizando el software Nvivo 11. El objetivo final del análisis ha sido la elaboración de un sistema de categorías, en cuya definición final se han incluido los resultados del informe elaborado a partir de los documentos oficiales y los obtenidos a partir de las respuestas al cuestionario. Es decir, finalmente, el sistema de categorías integra los datos y resultados recogidos a través de todos los instrumentos utilizados.

El análisis de datos cualitativos requiere de un proceso minucioso de codificación, que resulta además complicado cuando ésta es analítica. En cada aproximación se han elaborado memorándum asociados a cada nodo de codificación para recoger los criterios seguidos en la codificación de los textos, las dudas surgidas y su resolución. Así se han podido comparar estos criterios en cada aproximación al análisis de datos. La codificación realizada en este estudio se ha contrastado en cada

aproximación con una experta en análisis de datos cualitativos de la UZ. Este contraste se ha realizado mediante las explicaciones y descripciones que la investigadora ha ofrecido sobre su proceso de codificación de la información desde un enfoque descriptivo a otro analítico (Gibbs, 2012).

Se ha procedido en la elaboración del sistema de categorías de forma deductiva-inductiva. El sistema de categorías utilizado para la primera aproximación al análisis de datos, realizado con Nvivo a partir de los doce documentos correspondientes a relatos, entrevistas y grupo de discusión, parte del modelo CIPP y de los criterios de evaluación.

Se definen en la primera aproximación cuatro categorías:

- Diseño de la actividad: diseño, necesidades de formación, expectativas,...
- Implementación: incluye todo lo relativo al desarrollo de la actividad.
- Satisfacción por parte de todos los implicados.
- Impacto: resultados, aplicación y transferencia.

Desde esta primera aproximación al sistema de categorías, se elabora una segunda codificación de la información atendiendo a las dimensiones del modelo CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto) y se definen en cada una de ellas las subcategorías correspondientes. Del estudio y reflexión de este segundo análisis y de la confrontación con la experta de la UZ, surge el sistema de categorías, fruto de esta investigación evaluativa. Concretamente el que designa las cinco categorías de Implicación, Coherencia, Coordinación, Satisfacción y Vinculación descritas ampliamente en el capítulo 7. Por último, integramos parte de la información recogida en el la delimitación del caso que constituye el capítulo 5 y de los resultados del análisis documental y del análisis cuantitativo de los apartados 7.1 y 7.2. El sistema de categorías nos ha servido de base igualmente para presentar las propuestas de mejora del Programa en forma de Implicaciones.

6.4.4. Cronograma

A continuación describimos el cronograma de la presente investigación evaluativa, advirtiendo de que hay fases que inevitablemente han de solaparse, por ejemplo, la interpretación de los datos coincide en parte con la recogida de los mismos por el sistema de categorización que se ha llevado a cabo:

- Planteamiento de la investigación evaluativa: en octubre de 2013 se aprobó el proyecto de tesis en el que se presentaba la presente investigación evaluativa.

- Diseño y planificación de la investigación: Se realiza el diseño y la planificación de la investigación, entre octubre de 2013 y enero de 2014.
- Ejecución del diseño:
 - Elaboración y recogida de datos del cuestionario: febrero a marzo de 2014.
 - Búsqueda de documentos oficiales: abril a mayo de 2014.
 - Elaboración del Análisis descriptivo documental: junio a septiembre de 2014.
 - Análisis de datos del cuestionario: octubre a diciembre de 2014.
 - Elaboración del diseño de la actividad para el curso 2015/16: enero a marzo de 2015.
 - Realización y transcripción de las entrevistas a ponentes: abril a mayo de 2015.
 - Realización y transcripción de las entrevistas a inscritos: junio de 2015 a septiembre de 2015.
 - Implementación de la edición del Diploma curso 2015/16: octubre 2015-junio 2016.
 - Recogida del relato de primer responsable del Diploma: mayo 2016.
 - Realización y transcripción del grupo de discusión: junio 2016.
 - Realización y transcripción de la entrevista grupal mentores: junio 2016.
 - Elaboración del relato de la segunda responsable del Diploma: septiembre de 2016.
 - Categorización de los datos: marzo a junio de 2016.
- Interpretación y reflexión: marzo a septiembre de 2016.
- Redacción del Informe de investigación: octubre de 2016 a febrero de 2017.

6.5. CRITERIOS DE CIENTIFICIDAD

En este apartado recogemos los criterios de rigor científico de la investigación evaluativa que hemos llevado a cabo (Guba, 1982; Rincón et al., 1995):

- Veracidad: se refiere al isomorfismo o semejanza entre la realidad y los datos recogidos por el investigador.

- Aplicabilidad: posibilidad de aplicar los descubrimientos de la investigación a otros contextos y sujetos.
- Consistencia: Grado en que se repetirían los resultados al volver a realizarse la investigación en los mismos sujetos y en el mismo contexto.
- Neutralidad: Garantía de que los resultados no están sesgados por las interpretaciones del investigador.

Puesto que el enfoque utilizado para esta investigación ha sido el interpretativo, consideramos la aplicación de los anteriores criterios regulativos de rigor en la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Según Rincón et al.(1995), los procedimientos para asegurar la credibilidad son:

- La observación persistente.
- La Triangulación de fuentes, métodos e informantes.
- La recogida de material referencial.
- Comprobación con los participantes.

En esta investigación evaluativa se han llevado a cabo los siguientes procedimientos para asegurar la semejanza entre la realidad y los datos recogidos por el investigador:

- La responsable de la investigación evaluativa ha formado parte del contexto del objeto evaluado. Se ha encargado de la aplicación de los distintos instrumentos de recogida de información, así como del proceso de análisis e interpretación de los datos.
- La definición del sistema de categorías fue contrastada con una colega experta. Igualmente se solicitó el juicio crítico de colegas para la redacción de las preguntas del cuestionario.
- Triangulación de métodos: se han utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos como cuestionarios, entrevistas, grupo de discusión o relatos.
- Triangulación de informantes: se ha contado con informantes en cada grupo de participantes (gestores, inscritos, ponentes y mentores), de distintas ramas de conocimiento, centros y departamentos, así como otros que no forman parte de la comunidad universitaria.
- Comprobación con los participantes: las transcripciones realizadas de las entrevistas en profundidad se han devuelto a los informantes para su conformidad. La entrevista grupal y el grupo de discusión se ha devuelto

a la gestora del Programa presente en las dos sesiones junto a la investigadora.

- Recogida de información de la adecuación referencial. Por una parte, se han recogido documentos del Programa como los trípticos informativos, las listas de admitidos, las evaluaciones, etc. Por otro lado, la recogida de datos se ha ajustado al modelo CIPP y a criterios de evaluación del marco teórico.

La transferibilidad entendida como el grado en el que pueden aplicarse los descubrimientos de la investigación a otros sujetos y contextos, se puede asegurar mediante los siguientes procedimientos:

- Muestreo teórico intencional.
- Descripción exhaustiva.
- Recogida de abundantes datos.

En el caso de esta investigación evaluativa consideramos que la transferibilidad debe exigirse al modelo de evaluación que representa el sistema de categorías elaborado. Dicha transferibilidad será mayor cuando haya más similitudes entre los objetos evaluados. Es decir, en el caso de evaluar Programas de Formación Pedagógica dirigidos al profesorado novel en contextos parecidos al de la UZ. Los procedimientos llevados a cabo para la transferibilidad se centran en:

- La recogida de información exhaustiva sobre el Programa, su contexto y evolución para que se pueda comparar con otros programas en otros contextos.
- Las descripciones exhaustivas del sistema de categorías, en el que se han integrado los resultados obtenidos a través de todos los instrumentos de recogida de información.
- Se han recogido abundantes datos de todos los participantes que permiten también comparar el contexto de la investigación con otros contextos.

Entendida la dependencia como el grado en que se obtendrían los mismos resultados si se replicase la investigación, de nuevo Rincón et al (1995) nos ofrecen los siguientes procedimientos para detectar la dependencia:

- Identificación del status y el rol del investigador.
- Descripciones minuciosas de los informantes.
- Identificación y descripción de las técnicas de análisis y de recogida de datos.
- Delimitación del contexto físico, social e interpersonal.

- Réplica paso a paso.
- Triangulación de métodos.

En la presente investigación evaluativa se han seguido los siguientes procedimientos:

- La investigadora ha participado en el Programa evaluado desde el principio, asumiendo distintos roles: ponente, gestora y, finalmente, evaluadora. Por tanto ha sido un elemento más de la propia investigación que ha aportado su visión y su interpretación, naturalmente subjetivas del Programa.
- Se ha hecho una descripción exhaustiva de los informantes que han participado, y también de los criterios que se han seguido para su elección.
- Se han descrito las técnicas de recogida y análisis de datos con suficiente detalle como para que puedan ser replicadas en otro estudio.
- Se ha delimitado perfectamente el contexto en el que se ha llevado a cabo esta investigación evaluativa a través de la definición del caso.
- Se han descrito los pasos realizados para llevar a cabo la investigación a través del proceso de la misma, de forma que podría seguirse paso a paso por otro investigador.
- Auditoria de dependencia: otros investigadores han analizado la idoneidad de los procesos seguidos. En este caso, el director de la tesis ha seguido el proceso en su conjunto y la experta ha seguido el proceso de análisis de datos cualitativos.
- Triangulación de métodos: se ha recogido información del mismo tipo de participantes a través de distintos métodos: cuestionario, entrevistas, cuestionarios de evaluación,...

La confirmabilidad hace referencia al grado en que otro investigador podría hacer un seguimiento de esta investigación, pueda examinar los datos y llegar así a las mismas conclusiones que el investigador original, siempre que tenga perspectivas similares.

Puesto que ya se ha puesto de manifiesto que la investigadora es parte de la investigación, resulta imposible alcanzar el grado máximo de confirmabilidad, pero listamos algunos procedimientos para asegurarla en la medida de lo posible (Rincón et al., 1995):

- Descriptores de baja inferencia.
- Comprobaciones de los participantes.

- Recogida de datos mecánica.
- Triangulación

En la presente investigación se han seguido los siguientes procedimientos:

- Grabación de entrevistas y grupos de discusión y transcripción literal.
- Solicitud de confirmación de transcripciones a informantes.
- Solicitud de relato escrito y cuestionario en línea.
- Relato de la responsable del Programa y evaluadora en la que se explicita su posición en relación al mismo.
- Auditoria de confirmabilidad: el director de la tesis y la investigadora externa han comprobado la correspondencia entre los datos obtenidos y las interpretaciones generadas.
- Triangulación de métodos y participantes.

7. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este capítulo detallaremos los análisis de los datos cuantitativos y cualitativos así como los resultados obtenidos.

7.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DOCUMENTAL

En este capítulo se presenta el resultado del análisis documental del caso de estudio de esta investigación. Para ello, se ha recopilado la información de diferentes documentos en relación con el "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario" entre 1997 y 2016, se ha seleccionado y posteriormente valorado y sintetizado.

Se presenta por tanto, una síntesis de la información obtenida en relación con el Programa que se ha dividido en tres épocas coincidiendo con el origen, primeros pasos, consolidación y evolución del mismo, que finalizan con el curso 2015/16.

7.1.1. Primer período: de 1997 a 2001

En el curso 1997-1998 se ofrece por primera vez el "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario" y se difunde enviando un ejemplar a cada uno de los 2343 profesores de la UZ en ese curso.

Se recibieron 75 solicitudes, firmadas por los respectivos directores de departamento, de las que 65 procedían de profesores no permanentes, 7 a profesores permanentes y 3 a becarios. Como el número de plazas aprobado fue de 30, siguiendo los criterios que hemos comentado anteriormente, ninguno de los profesores permanentes ni de los becarios obtuvo plaza. Las 33 adjudicadas lo fueron a profesores no permanentes con una antigüedad mínima de 4 años. Precisamente, en cuanto a la antigüedad el grupo no era en rigor un grupo de profesores noveles, tal como establece Feixas i Condom (2002a), es decir, con menos de 5 años de experiencia en una institución. Sólo 3 de ellos tenían 4 años de experiencia, 17 entre 5 y 9 años y 13 con 10 años o más. De este último grupo, destacar que 10 de ellos tenían entre 9 y 10 años de experiencia y, como dato curioso, un solicitante tenía 26 años de experiencia como profesor no permanente. La Tabla 16 refleja la heterogeneidad en la procedencia de los admitidos: repartidos en 15 centros de los 20 que en aquel momento tenía la UZ, y en dos ciudades, Huesca y Zaragoza.

Tabla 16. Centro de adscripción de los inscritos en el Diploma. Curso 1997/98

Centro	Número de inscritos
Facultad de Ciencias	1
Facultad de Derecho	1
Facultad de Filosofía y Letras	1
Facultad de Medicina	9
Facultad de Veterinaria	1
Centro Politécnico Superior	1
Facultad de Humanidades. Huesca	1
Facultad de Educación	4
E.U. Profesorado de EGB. Huesca	1
E.U. Empresariales. Huesca	2
E.U. Empresariales. Teruel	2
E.U. Ingeniería Técnica Industrial. Zaragoza	3
E.U. Politécnica. Huesca	1
E.U. Ciencias de la Salud. Zaragoza	3
E.U. Estudios Sociales. Zaragoza	2

Las sesiones de clase se fijaron los jueves en horario de 16:30 a 20:30 en el aula 6 del Instituto de Ciencias de la Educación, entre el 30 de octubre y el 25 de junio. Así, este grupo comenzó la andadura del "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario" el 30 de octubre de 1997. El profesor Dr. Felipe Pétriz Calvo, en aquel momento Vicerrector de Profesorado de la UZ, inauguró la primera edición del Diploma e impartió el primer módulo sobre "Papel del profesor universitario y perfil de sus tareas". A continuación, dentro de la misma sesión, el Dr. Vicente Camarena Badía, rector de la UZ entre 1984 y 1992, completó el segundo módulo sobre "La institución universitaria: Organización, estructura, normas...". En las dieciocho ediciones posteriores los sucesivos vicerrectores responsables, bien de Profesorado, de Ordenación Académica, de Innovación Docente o de Política Académica, han inaugurado el Diploma, prueba del fuerte apoyo institucional con el que ha contado este Programa de formación inicial en todo su recorrido.

En cuanto a la estructura del Programa, se siguió en la primera edición la modular propuesta y ya aprobada, con ligeras modificaciones en cuanto a la duración de los módulos y esencialmente con los mismos contenidos, excepto en el Módulo 8,

centrado en metodologías docentes y recursos, que duró 6 horas más en las que se trabajaron contenidos en relación con el papel de las TIC en la didáctica universitaria. El diseño definitivo aparece en la Tabla 17.

Tabla 17. Módulos del Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario en el curso 1997/98

Módulo	Horas
1. Papel del profesor universitario y perfil de sus tareas	4
2. La institución universitaria: organización, estructura, normas,...	4
3. Estrategias de diseño instruccional y aprendizaje	14
4. Motivación y aprendizaje	6
5. Características del alumno y del profesor universitario	8
6. Tutoría y Orientación del Estudio Universitario	6
7. Metodología de la enseñanza	22
8. Recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación a la enseñanza	10
9. Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la didáctica universitaria	8
10. Formación en habilidades y estrategias de comunicación	6
11. Creatividad y solución de problemas en la enseñanza universitaria	6
12. Dinámica de grupos y clima de clase	6
13. Estrategias de investigación e innovación educativa en el aula	4
14. La evaluación como actividad docente	16

Además de los mencionados, Felipe Pétriz y Vicente Camarena, intervinieron otros 10 profesores y algunos de los componentes del "Servicio Multimedia de la Universidad de Zaragoza", que en aquel momento estaba adscrito al ICE. De los 10 profesores, 7 estaban adscritos al ICE y uno a la Facultad de Educación, del Departamento de Ciencias de la Educación. Sólo dos de los profesores que intervinieron no desarrollaban su labor profesional en la Universidad de Zaragoza.

Al finalizar cada módulo, a excepción de los dos primeros, se pasaba una encuesta (disponible en ANEXO 2) en la que se recogía la satisfacción con el módulo, la calidad global del mismo, la valoración del profesorado, de la dificultad, del ritmo, de la cantidad de contenidos tratados, del tiempo de dedicación del mismo y de la cantidad y calidad de documentación entregada.

Al finalizar el curso, se realizaba una evaluación global del mismo en el que se solicitaba la opinión sobre el grado en que se habían conseguido los objetivos, la calidad global del curso, la estructura del mismo (peso concedido a cada materia, duración de cada módulo, integración entre los módulos, dificultad de cada uno), la satisfacción global con el mismo y la valoración general de la formación pedagógica para el profesorado universitario (disponible en ANEXO 1).

La Tabla 18 refleja la satisfacción en términos globales con cada uno de los módulos en los que se realizó evaluación, una vez sumados los porcentajes de las respuestas "Mucho" y "Bastante", por un lado, y "Poco" o "Muy poco", por otro. Los módulos con los que los asistentes se mostraron más satisfechos fueron los relativos a la aplicación en la enseñanza de recursos audiovisuales, a la formación en habilidades y estrategias de comunicación y a la dinámica de grupos. Los módulos centrados en el estudio de las características de los estudiantes y los profesores y en la investigación e innovación educativas resultaron menos satisfactorios.

Tabla 18. Porcentaje de respuesta sobre la satisfacción de cada módulo. Curso 1997/98

En términos globales, le ha satisfecho el módulo:	Mucho o Bastante	En parte	Poco o muy poco
1. Estrategias de diseño instruccional y aprendizaje	27	40	33
2. Motivación y aprendizaje	69	23	8
3. Características del alumno y del profesor universitario	30	29	41
4. Metodología de la enseñanza	44	28	28
5. Recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación a la enseñanza	95	5	0
6. Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la didáctica universitaria	41	35	24
7. Formación en habilidades y estrategias de comunicación	90	10	0
8. Creatividad y solución de problemas en la enseñanza universitaria	80	20	0
9. Dinámica de grupos y clima de clase	94	6	0
10. Estrategias de investigación e innovación educativa en el aula	17	50	33
11. La evaluación como actividad docente	74	26	0

Se solicitaba que valorasen la calidad global de cada módulo puntuando entre 1 y 10 aspectos como el contenido, utilidad, interés, actualidad y relación teoría-práctica. En la Tabla 19 aparecen estas puntuaciones medias para cada módulo evaluado en el curso 1997/98. A destacar las valoraciones en general positivas, más elevadas en cuanto a la actualidad, interés y contenido y coincidentes en gran medida con la satisfacción. Es decir, los participantes valoraron más aquellos módulos que les satisficieron más. Prácticamente en todos ellos, la valoración más baja corresponde a la relación teoría-práctica. De hecho, 6 de los 11 módulos evaluados obtuvieron puntuaciones medias entre 7,4 y 8,6: dinámica de grupos y clima de clase (8,6), recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación a la enseñanza (8,4), formación en habilidades y estrategias de comunicación (8,3), la evaluación como actividad docente (7,98), creatividad y solución de problemas en la enseñanza universitaria (7,64) y motivación y aprendizaje (7,4). Otros tres módulos se situaron en una media entre 6,26 y 6,86: nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la didáctica universitaria (6,86), estrategias de investigación (6,5) e innovación educativa en el aula y metodología de la enseñanza (6,26). Por último, los módulos con valoración más baja fueron el de estrategias de diseño instruccional y aprendizaje (5,64) y características del alumno y el profesor universitario (5,2).

Tabla 19. Medias de cada aspecto de la calidad global del módulo evaluado. Curso 1997/98.

Módulo	Calidad global del módulo en cuanto a:					
	Contenido	Utilidad	Interés	Actualidad	Relación teoría-práctica	Media
1. Estrategias de diseño instruccional y aprendizaje	5,5	5	5,3	5,7	4,5	5,20
2. Motivación y aprendizaje	7,3	7,2	7,5	7,7	7,3	7,40
3. Características del alumno y del profesor universitario	5,3	5,2	5,7	5,9	6,1	5,64
4. Metodología de la enseñanza	6,5	6,5	6,6	5,8	5,9	6,26
5. Recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación a la enseñanza	8,6	8,6	8,1	8,9	7,8	8,40

Módulo	Calidad global del módulo en cuanto a:					
	Contenido	Utilidad	Interés	Actualidad	Relación teoría-práctica	Media
6. Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la didáctica universitaria	7,1	6,9	7	7,7	5,6	6,86
7. Formación en habilidades y estrategias de comunicación	8,4	8,3	8,6	8,3	7,9	8,30
8. Creatividad y solución de problemas en la enseñanza universitaria	7,6	7,4	8,2	8	7	7,64
9. Dinámica de grupos y clima de clase	8,3	8,3	8,8	8,7	8,9	8,60
10. Estrategias de investigación e innovación educativa en el aula	6,5	6,2	6,8	6,8	6,2	6,50
11. La evaluación como actividad docente	8,2	8,2	8,2	8,4	6,9	7,98

La evaluación del profesorado de cada módulo incluía, entre otras, la valoración de los siguientes aspectos: conocimiento de la materia, amenidad, claridad de expresión, utilización de recursos didácticos, intercambio de opiniones con los asistentes y explicaciones con un esquema bien definido. En la Tabla 20, aparecen las evaluaciones de los profesores que impartieron los módulos del curso 1997/98. En general, las puntuaciones más elevadas se correspondieron con el conocimiento de la materia, la claridad de expresión y el intercambio de opiniones con los asistentes, mientras que la utilización de recursos didácticos y las explicaciones con un esquema bien definido fueron los aspectos valorados con puntuaciones más bajas. Al comparar la lista de profesorado ordenada según la media obtenida con la lista de los módulos ordenada igualmente según la media obtenida, prácticamente es posible emparejar el módulo con su profesor. Sin embargo, el recorrido de las medias es diferente: las de los módulos oscilan entre el 5,2 y el 8,6, mientras que las del profesorado lo hacen entre el 6,32 y el 9,23. Este fenómeno también ocurre en las encuestas de evaluación de los estudiantes sobre nuestras titulaciones: el

profesorado obtiene mejor puntuación que las asignaturas que imparte. En síntesis, en general coinciden la valoración del módulo, del profesor y el nivel de satisfacción con el módulo.

Tabla 20. Puntuación media en cada aspecto de la calidad global del profesor del módulo evaluado. Curso 1997/98.

Módulo	Conoc. materia	Amenidad	Claridad	Recursos	Intercambio opiniones	Explicac. con esquema bien definido	Media
Estrategias de diseño instruccional y aprendizaje	7,2	6	6,2	5,9	6,8	5,8	6,32
Motivación y aprendizaje	8,5	7,6	7,9	6,6	7,8	7,4	7,63
Características del alumno y del profesor universitario	7,5	6,3	6,9	6	7,6	5,3	6,60
Metodología de la enseñanza	7,7	6,7	7	6,6	6,3	6,8	6,85
Recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación a la enseñanza	8,9	8,6	8,7	9,3	8,5	8,9	8,82
Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la didáctica universitaria	8,4	6,1	6,4	7,2	6,5	6,3	6,82
Formación en habilidades y estrategias de comunicación	9,5	9,4	9,3	8,1	8,7	8,3	8,88
Creatividad y	8,6	8	8	6,6	8,6	8	7,97

Módulo	Conoc. materia	Amenidad	Claridad	Recursos	Intercambio opiniones	Explicac. con esquema bien definido	Media
solución de problemas en la enseñanza universitaria							
Dinámica de grupos y clima de clase	9	9,6	9,6	8,9	9,5	8,8	9,23
Estrategias de investigación e innovación educativa en el aula	6,8	6,3	7,5	5,5	6	6,2	6,38
La evaluación como actividad docente	8,6	8,2	8,7	6,8	8,3	7,8	8,07

Al revisar la evaluación global de la actividad, queda patente que el grupo de inscritos en aquella primera edición no tenía el perfil del profesorado para el que se había diseñado el curso. De hecho, el 35% de los que realizaron la evaluación, declaró que, en su opinión, el grado de consecución de los objetivos previstos era bajo. Para el 56% era medio y sólo un 9% lo consideraba alto. Algunos de los comentarios que seguían a esta opinión fueron: "El programa está bien definido pero los contenidos no han respondido a las necesidades que se plantean" o "Creo que hubiera sido alto con profesorado más novel, pero pese a ese cambio de destinatario final, los resultados han sido buenos". La calidad global del curso fue puntuada en cuanto a contenido con un 6, a utilidad con un 5,6, a interés con un 7, a actualidad con un 8 y a coordinación teoría-práctica con un 4,7. La media, de un 6,26, lógicamente no se correspondió con las expectativas de los responsables de la actividad en el ICE. En términos globales, el curso satisfizo mucho al 4%, bastante al 33%, en parte al 29%, al 17% poco y al 17% muy poco. Los comentarios que los participantes escribieron, incidían en la necesidad de ajustar la actividad al perfil del profesorado, en la excesiva duración de las sesiones y de la actividad y en la falta de relación entre la teoría y la práctica. Y realizaron algunas observaciones interesantes

sobre la riqueza que les había aportado compartir sus experiencias con otros colegas y “poder dedicar una tarde a la semana a pensar en alumnos-materia-profesor”.

Por otra parte, cuando se preguntaba por el grado de acuerdo con la frase “El curso proporciona los conocimientos básicos necesarios, desde el punto de vista didáctico, para poder ejercer como profesor”, el 4% se mostró totalmente de acuerdo, el 46% de acuerdo, el 21% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 25% en desacuerdo y el 4% totalmente en desacuerdo. Lo que refleja que al menos el 50% de los participantes reconocía que el seguimiento del curso proporcionaba conocimientos profesionales básicos. El acuerdo fue más unánime cuando se preguntaba si consideraban la formación pedagógica muy necesaria para ser profesor: el 54% se mostró totalmente de acuerdo, el 33% de acuerdo y el 13% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Finalmente, 25 participantes de los 33 inscritos obtuvieron el “Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario”.

La experiencia de esta primera edición trajo consigo algunos cambios de cara al curso siguiente. En primer lugar, aunque la duración del mismo siguió siendo de 12 créditos, se dividieron en 96 horas presenciales y 24 horas de trabajo no presencial. Se dividía el curso en dos bloques: uno obligatorio compuesto por 5 módulos que se cursó entre el 19 de octubre de 1998 y el 24 de febrero de 1999, llamado Bloque A. Y el Bloque B de 6 módulos independientes que se podía realizar dentro de ese mismo curso, entre el 3 de marzo y el 26 de mayo, o bien en años sucesivos. Se ofrecía así una cierta flexibilidad para poder realizar la actividad en distintos años, aunque el certificado no se obtenía hasta haber superado los dos bloques. La Tabla 21 muestra la composición de los dos bloques: en el obligatorio, se imparten los contenidos que constituyen la estructura más básica para desarrollar la profesión que se complementan y amplían con los del Bloque B. En cuanto a la secuenciación de los mismos, quizás llame la atención el hecho de que el módulo sobre “Dinámica de grupos y clima de clase” se realizase después de la primera sesión, correspondiente a la inauguración del curso y a los contenidos más institucionales. Este módulo fue el más valorado en la sesión anterior y, en la reunión mantenida tras finalizar el curso con todo el profesorado, se decidió programar en primer lugar este módulo para el curso siguiente. Este cambio se produjo en primer lugar porque en las dos sesiones dedicadas al módulo, a través de las actividades realizadas, el conjunto de participantes iban configurando un grupo-clase. Recordemos que los profesores inscritos procedían de diversos centros, departamentos e incluso ciudades. A la vez, y en segundo lugar, el profesor que impartía el módulo obtenía un conocimiento fundamentado del grupo. Este conocimiento, que compartía con el resto de profesores, era muy importante porque este diagnóstico inicial permitía ajustar cada

módulo al grupo. Además, algunos profesores impartían módulos cortos, de una o dos sesiones, en las que era complicado, por lo ajustado del tiempo, obtener esa misma información. Este módulo fue el primero en impartirse tras la inauguración hasta la séptima edición, la correspondiente al curso 2003-2004.

Tabla 21. Módulos en el "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario". Curso 1998/99.

Módulos	Horas
Bloque A. Obligatorios	
La institución universitaria: información referida a la universidad y a sus departamentos. Papel del profesor universitario y perfil de sus tareas	3
Dinámica de grupos y clima de clase	6
Estrategias de diseño instruccional y aprendizaje	15
Programación de la enseñanza universitaria y metodología de la enseñanza	15
La evaluación como actividad docente. El proyecto docente	12
Bloque B. Independientes	
Motivación y aprendizaje	6
Características del alumno y del profesor universitario	12
Tutoría y Orientación del Estudio Universitario	3
Actuación docente: recursos didácticos	15
Factores influyentes en la enseñanza	6
Estrategias de investigación e innovación educativa en el aula	3

Se introduce en esta segunda edición del Diploma la posibilidad de convalidar algunos módulos en el caso de que se haya participado en actividades de formación permanente organizadas por el ICE o por otras instituciones similares de contenidos y duración similares. Por último, se cambió la duración de las sesiones que pasaron a ser de 3 horas en horario de 17 a 20 horas, los miércoles. Este cambio se conservó hasta el curso 2013-14.

En el curso 1998/99 se recibieron 50 solicitudes para realizar el Diploma. Uno de los profesores solicitantes era permanente, 47 eran no permanentes y 2 becarios. Se admitieron a 34 profesores no permanentes que tenían como mínimo 3 años de experiencia como docentes universitarios. El grupo se acercaba ya a un perfil más acorde al de un docente novel, aunque había 15 con más de 7 años de experiencia,

de los que 3 contaban con 11 años, de los 18 restantes, 6 contaban con 3 años de experiencia, 5 con 4, 4 con 5 y otros 4 con 6 años. La Tabla 22 recoge la distribución de los inscritos por centros y refleja la heterogeneidad de la procedencia: 14 centros de los 20 con que contaba la Universidad de Zaragoza en aquel curso y las tres ciudades: Huesca, Teruel y Zaragoza.

Tabla 22. Centro de adscripción de los inscritos en el Diploma. Curso 1998/99.

Centro	Número de inscritos
Facultad de Ciencias	1
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	1
Facultad de Derecho	4
Facultad de Filosofía y Letras	2
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Teruel	1
Facultad de Medicina	2
Facultad de Veterinaria	3
Centro Politécnico Superior	6
E.U. Profesorado de EGB. Huesca	1
E.U. Profesorado de EGB. Teruel	1
E.U. Empresariales. Huesca	2
E.U. Ingeniería Técnica Industrial. Zaragoza	3
E.U. Ciencias de la Salud. Zaragoza	3
E.U. Estudios Sociales. Zaragoza	4

La primera sesión, tal como había sucedido el curso anterior, el Vicerrector de Profesorado, Felipe Pétriz inauguró el curso e impartió junto al profesor Vicente Camarena el primer módulo dedicado a la institución y al papel del profesorado en la misma. El resto de profesores que intervinieron en esta edición de 1998/99 fueron los mismos que en la anterior.

En el curso 1998/99 no se evaluaron los módulos correspondientes a "Tutoría y Orientación del Estudio Universitario" y "Formación en habilidades y estrategias de comunicación". El titulado "Creatividad y solución de problemas en la enseñanza universitaria" no se impartió. Al analizar la satisfacción de cada módulo (véase Tabla 23) nos encontramos con que, de forma más unánime, el dedicado a la dinámica de grupos y clima de clase, es el que satisfizo más a los inscritos. En la edición anterior fue también de los mejor valorados. En términos generales, al comparar con la

edición anterior, se aprecia un descenso claro en los porcentajes de respuesta "Poco o muy poco".

Tabla 23. Porcentaje de respuesta sobre la satisfacción de cada módulo. Curso 1998/99.

En términos globales, le ha satisfecho el módulo:	Mucho o Bastante	En parte	Poco o muy poco
1. Dinámica de grupos y clima de clase	93	3	4
2. Estrategias de diseño instruccional y aprendizaje	55	40	5
3. Metodología de la enseñanza	66	17	17
4. La evaluación como actividad docente	70	30	0
5. Motivación y aprendizaje	83	13	4
6. Características del alumno y del profesor universitario	20	70	10
7. Recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación a la enseñanza	62	38	0
8. Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la didáctica universitaria	21	50	29
9. Estrategias de investigación e innovación educativa en el aula	45	40	15

Al observar las puntuaciones medias totales de cada módulo en la Tabla 24 se aprecia una mayor concentración de éstas respecto a la anterior edición: las medias fluctúan entre 6,44 y 8,5, mientras que en el curso anterior lo hacían entre 5,50 y 8,60. El módulo mejor valorado es el primero, "Dinámica de grupos y clima de clase" (8,5), seguido de "Motivación y aprendizaje" (8,08) y "Recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación a la enseñanza" (7,98). Quizás el módulo dedicado a "Estrategias de diseño instruccional y aprendizaje" es el que experimentó una diferencia mayor entre la valoración en el curso 1997/98, que fue de 5,2, y la de la edición 1998/99 de 7,1. De nuevo, la actualidad, el interés, la utilidad y el contenido, son los aspectos mejor valorados y el menos valorado, la relación entre la teoría y la práctica.

Tabla 24. Medias de cada aspecto de la calidad global del módulo evaluado. Curso 1998/99.

	Calidad global del módulo en cuanto a:
--	---

Módulo	Contenido	Utilidad	Interés	Actualidad	Relación teoría-práctica	Media
1. Dinámica de grupos y clima de clase	7,9	8,7	8,6	8,6	8,7	8,5
2. Estrategias de diseño instruccional y aprendizaje	7,2	7,4	7,3	7,6	6	7,10
3. Metodología de la enseñanza	7,4	8,1	7,6	8	6,8	7,58
4. La evaluación como actividad docente	7,9	7,7	7,9	7,7	6,1	7,46
5. Motivación y aprendizaje	7,8	8,4	8,5	8,1	7,6	8,08
6. Características del alumno y del profesor universitario	6,2	6,2	6,6	7,1	6,1	6,44
7. Recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación a la enseñanza	7,7	7,6	7,8	9	7,8	7,98
8. Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la didáctica universitaria	6,5	6,9	7,2	8,6	5,8	7
9. Estrategias de investigación e innovación educativa en el aula	6,8	6,6	7,2	7,8	6,1	6,9

La valoración global del profesorado de cada módulo, atendiendo a la media de las características recogidas en la Tabla 25, es bastante positiva: entre un 7,02 y un 9,05 e igualmente tiene menor recorrido que en el curso 1997/98, entre 6,32 y 9,23. El orden de estas valoraciones coincide básicamente con el establecido en los módulos, aunque en el caso del profesorado las puntuaciones sean ligeramente mayores. Los aspectos mejor valorados del profesorado son el conocimiento de la materia, el intercambio de opiniones con los asistentes, la amenidad y la claridad.

Tabla 25. Puntuación media en cada aspecto de la calidad global del profesor del módulo evaluado. Curso 1998/99.

Módulo	Conoc. materia	Amenidad	Claridad	Recursos	Intercambio opiniones	Explicaciones con esquema bien definido	Media
Dinámica de grupos y clima de clase	9,3	9,5	9,2	8,8	9,1	8,4	9,05
Estrategias de diseño instruccional y aprendizaje	9,7	7,5	7,2	6,8	8	6,3	7,58
Metodología de la enseñanza	9,1	8	7,8	7,1	7	7,1	7,68
La evaluación como actividad docente	9,2	6,9	7,2	6,4	6,2	7,5	7,23
Motivación y aprendizaje	8,8	8,6	8,6	7,4	9	8,2	8,43
Características del alumno y del profesor universitario	7,9	6,8	7	6	8,6	5,8	7,02
Recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación a la enseñanza	8,6	8,4	8,5	9,2	8,7	8,6	8,67
Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la didáctica universitaria	8,4	6,4	7	7,6	7,3	6,9	7,27
Estrategias de investigación	7,9	7,2	6,6	6,3	7,9	6,8	7,12

Módulo	Conoc. materia	Amenidad	Claridad	Recursos	Intercambio opiniones	Explicaciones con esquema bien definido	Media
innovación educativa en el aula							

La evaluación global del curso, en cuanto al grado de consecución de los objetivos previstos fue mejor que en la edición anterior: el 17% lo consideraron alto, el 72% medio y el 11% bajo. En el curso 1997/98, los porcentajes fueron, respectivamente, 9, 56 y 35. Por el contrario, la calidad global del curso fue puntuada de forma similar: en cuanto a contenido con un 6,5 (6 en 1997/97), a utilidad con un 6,4 (5,6 en el curso anterior), a interés con un 6,7 (7 en 1997/98), a actualidad con un 6,7 (8 en la anterior edición) y a coordinación teórico-práctica un 4,7 (la misma puntuación que en el curso anterior). La media de estos aspectos es de 6,2 prácticamente igual al 6,26 del curso anterior.

En términos globales, el curso satisfizo mucho al 11%, bastante al 33%, en parte al 50% y al 6% poco. Al comparar con lo obtenido en el curso 1997/98, se ha pasado de un 4% a un 11% el porcentaje de los que se declararon muy satisfechos, los bastante satisfechos fueron igualmente el 33%. Los que se mostraron satisfechos solo en parte aumentaron, puesto que pasan de ser el 29% al 50%, los poco satisfechos disminuyeron bastante, del 17% al 6% y en este curso no hubo muy poco satisfechos, el anterior se declaró así un 17%. Los comentarios que algunos participantes añadieron respecto a esta afirmación se centraron en la necesidad de realización de prácticas, a la profundización en algunos contenidos y a la reducción de otros. En síntesis, podemos concluir que en esta segunda edición el grado de satisfacción de los participantes fue mayor que en la primera.

Al preguntar por el grado de acuerdo con la frase "El curso proporciona los conocimientos básicos necesarios, desde el punto de vista didáctico, para poder ejercer como profesor", el 6% se mostró totalmente de acuerdo (4% en el curso 1997/98), el 50% de acuerdo (46% en la edición anterior), el 33% (21% en el curso anterior) ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 11% en desacuerdo (25% en el curso 1997/98). En el curso 1997/98 el 4% estuvo totalmente en desacuerdo mientras que en el siguiente ningún participante mostró este total desacuerdo. Concluimos que hubo mayor acuerdo que en la primera edición respecto a que el curso les proporcionó conocimientos pedagógicos básicos para ejercer la profesión. Por otra

parte, la consideración de que la formación pedagógica es necesaria para el ejercicio de la docencia, suscitó un acuerdo más unánime: el 72% (54% en 1997/98) se mostró totalmente de acuerdo, el 22% de acuerdo (33% el curso pasado) y el 6% ni de acuerdo ni en desacuerdo (13% en la primera edición). Uno de ellos escribió un comentario diciendo que, en su opinión, esta formación debería ser obligatoria para todo el profesorado universitario. Otro participante afirmó que pensaba que efectivamente esta formación era necesaria para el ejercicio de la docencia antes de realizar el curso y que, una vez finalizado lo pensaba "todavía con más fuerza". Finalmente, 28 participantes de los 34 inscritos obtuvieron el "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario".

En el curso 1999/00 solicitaron inscribirse en el Diploma 43 profesores de la Universidad de Zaragoza de los que fueron admitidos 41, procedentes de 15 centros y dos ciudades, Zaragoza y Huesca. Hay 7 inscritos de los que no ha sido posible conocer el Centro de procedencia, de los 34 restantes, 7 estaban adscritos a centros del campus de Huesca: 3 en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte, uno en cada uno de los siguiente centros: EU de Empresariales, EU de Enfermería, EU Politécnica y Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. La estructura, duración y profesorado de cada módulo fue la misma que en el curso anterior y todos los módulos fueron evaluados, así como la evaluación global del curso. El profesorado fue mejor valorado que en el curso anterior: la puntuación más baja fue de 7,08 y la mayor 9,23. Al igual que en ediciones anteriores, el conocimiento de la materia fue la característica más valorada del profesorado con un 8,78, mientras que la utilización de recursos didácticos fue la menos valorada con un 7,35. Los 9 módulos que se evaluaron en el curso 1998/99 obtuvieron mejor nota en el curso siguiente, al igual que las características de cada uno de ellos. La mejor de ellas fue la actualidad con un 8,42 y la menos valorada, la relación teoría-práctica con un 7,26. Al ordenar los módulos, encontramos que el dedicado a la dinámica de grupos y clima de clase es el mejor evaluado con un 8,92. Los dos siguientes, como ocurrió en el curso anterior, fueron los centrados en la motivación y en los recursos audiovisuales e informáticos. Los menos valorados fueron el dedicado a las nuevas tecnologías (7,44), a la creatividad (7,24) y a las características de los estudiantes y profesores (6,84).

Para los inscritos en el curso 1999/00 la calidad global del curso en cuanto a contenido y utilidad fue de 7,3, a interés de 8,1, actualidad de 8 y coordinación teórico-práctica de 6,1. La media de estas puntuaciones es de 7,36, superior al 6,2 de la edición anterior. El 13% de los inscritos estuvo totalmente de acuerdo con la afirmación de que el curso les proporcionó los conocimientos básicos necesarios,

desde el punto de vista didáctico, para poder ejercer como profesor. Por tanto, algo más del doble que en la edición anterior que fue del 6%. El 44% se mostró de acuerdo (50% en el curso 1998/99), el 30% no se manifestó ni de acuerdo ni en desacuerdo (el 33% en la edición anterior) y el 13% en desacuerdo (11% el curso anterior). La opinión sobre la necesidad de la formación pedagógica para el ejercicio de la docencia, después de asistir al curso, fue más unánime: el 77% se mostró totalmente de acuerdo (frente al 72% en el curso anterior), el 18% de acuerdo (22% en el curso 1998/99) y el 5% ni de acuerdo ni en desacuerdo (6% en la anterior edición). Podemos afirmar que tras la asistencia al curso, esta opinión se vio o bien reforzada, si ya contaban con ella, o bien formada. En términos globales el curso satisfizo al 18% mucho, al 45% bastante, al 27% en parte, al 5% poco y al 5% muy poco. Comparados con los mismos porcentajes en la edición anterior, que fueron, 11 a los que satisfizo mucho, 33 bastante, 50 en parte y 6 poco, observamos que en esta edición mayor número de profesores se mostraron bastante o muy satisfechos. Y también, que, de nuevo, hay profesores que se mostraron muy poco satisfechos. Los comentarios expresados en la evaluación final, advertían sobre la necesidad de modificar la duración de algunos módulos, aunque no coincidían en el sentido de la modificación. Es decir, se solicitaba que aumentasen su duración porque no es posible trabajar los conceptos en profundidad y, en opinión de otros, era necesario acortar algunos módulos por considerarlos poco útiles. Uno de los profesores, declaró que sus estudiantes habían podido aprovecharse de lo que había aprendido en el curso y esto dio lugar a una mayor satisfacción de estudiantes y de él mismo. Y otra idea que vuelve a aparecer es que el curso ha fomentado la reflexión sobre ciertos tópicos que antes habían pasado desapercibidos.

En el curso 2000/01, se recibieron 35 preinscripciones en el Diploma, todas ellas de profesorado no permanente, de las que fueron admitidas 33. De los 33 profesores inscritos, 29 resultaron aptos. En cuanto a la experiencia como docentes, entre los profesores admitidos había 21 con 5 años o menos, entre 6 y 10 años, 11 y uno con 24 años de experiencia. La Tabla 26 refleja la procedencia de los profesores participantes en el Diploma en el curso 2000/01.

Tabla 26. Centro de adscripción de los inscritos en el Diploma. Curso 2000/01.

Centro	Número de inscritos
Facultad de Ciencias	3
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	3
Facultad de Derecho	1

Centro	Número de inscritos
Facultad de Filosofía y Letras	4
Facultad de Medicina	5
Facultad de Veterinaria	1
Centro Politécnico Superior	2
E.U. Empresariales. Huesca	2
E.U. Empresariales. Zaragoza	3
E.U. Ingeniería Técnica Industrial. Zaragoza	1
E.U. Politécnica. Huesca	1
E.U. Ciencias de la Salud. Zaragoza	5
E.U. Estudios Sociales. Zaragoza	2

La estructura en dos bloques de módulos, el Bloque A constituido por módulos obligatorios y el Bloque B del que se podían convalidar y cursar en otros cursos, permanece igual en esta edición, salvo en la duración. El Diploma tuvo 99 horas presenciales y 21 de trabajo no presencial. Las 3 horas más se sumaron al Bloque A, concretamente en el módulo "Dinámica de grupos y clima de clase", al que el 77% de los inscritos en el curso anterior, le hubiesen dado más peso. La sesión inaugural y de presentación de esta edición, como venía siendo habitual, contó con la presencia del Vicerrector de Profesorado, José Luis Alonso Martínez, del director del ICE, Agustín Ubieto Arteta y del coordinador del mismo, Fernando Blanco Lorente. La novedad fue la realización de una mesa redonda con el lema "¿Qué formación necesita el profesor universitario?" en la que participaron, además del coordinador del curso, José Manuel Correas Dobato, Director del Departamento de Matemática Aplicada y Víctor Laguarda García, estudiante y ex miembro de la Junta de Gobierno de la UZ.

Se evaluaron 11 módulos de los 12: el dedicado a las características del alumnado y del profesorado universitario no se evaluó. La valoración otorgada al profesorado fue similar a la del curso anterior, las calificaciones medias globales, variaron entre 7,35 y 9,27. Nuevamente, la característica mejor valorada del profesorado fue el conocimiento de la materia con un 8,7 de media, y la menos valorada, la utilización de recursos didácticos. En esta edición de 2000/01, todos los módulos fueron menos valorados que el curso anterior y, coincidiendo con otros cursos, la característica mejor evaluada fue la actualidad (8,29) y la menos valorada, la relación teoría-práctica (7,41). Al ordenarlos de mayor a menor nota media, los

dos primeros fueron el dedicado a Dinámica de grupos y clima de clase y el de Recursos audiovisuales e informáticos, como en ediciones anteriores. Sobre la calidad global del curso los participantes en el curso 2000/01 puntuaron en cuanto a contenido, 6,4, la utilidad 5,7 el interés, 6,4, la actualidad 6,6 y coordinación teórico-práctica, 5,5. La media fue de 6,12, más de un punto por debajo del curso anterior que fue de 7,36.

Sólo el 8% de los participantes se mostró totalmente de acuerdo con que el curso proporciona los conocimientos básicos necesarios, desde el punto de vista didáctico, para poder ejercer como profesor. En la anterior edición este porcentaje fue el 13. De acuerdo estuvieron el 28%, frente al 44% de la edición anterior. Los porcentajes de los que no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo y de los que estaban en desacuerdo fueron, respectivamente, 32 y 13, similares al curso anterior. Respecto a la necesidad de formación pedagógica para el profesorado universitario, había un grado de acuerdo mayor, el 44% estaban totalmente de acuerdo y el 48% de acuerdo. El resto, 8%, no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo. Los porcentajes de respuesta a la satisfacción con el curso fueron: al 4% le satisfizo mucho, al 44% bastante, al 28% en parte, al 12% poco y al 12% muy poco. Los comentarios de los participantes se centraron más en la excesiva duración del curso, en el deseo de que algunos módulos se centrasen más en el contexto universitario y no en la secundaria. Otro comentario, sin embargo, afirmaba que este tipo de formación podría ser obligatoria para todos los profesores universitarios. Y, por último, otro de los participantes afirmaba que debería darse más importancia a este curso y finalizaba "Hoy en día no se valora en absoluto la preocupación por las clases y los alumnos".

7.1.2. Segundo período: de 2001 a 2008.

A partir de este momento, una vez revisados en detalle los primeros pasos del programa, haremos un análisis menos pormenorizado de cada uno de los siguientes cursos para atender a los cambios más relevantes en la actividad, y evitar una exposición excesivamente reiterativa.

Las solicitudes para realizar la actividad en el curso 2001/02 fueron 31, todas excepto una de ellas correspondientes a profesorado no permanente. Finalmente 28 profesores siguieron la actividad en ese curso y lo superaron 22.

En el curso 2001/02 los módulos impartidos tras la sesión inaugural, en la que se trataban los temas sobre la institución universitaria, el papel del profesor y el perfil de sus tareas, su secuenciación y duración fueron:

1. Dinámica de grupos y clima de clase. (9 horas).
2. Presentación general del Diploma. (3 horas).
3. Estrategias de diseño instruccional y aprendizaje. (15 horas).
4. Un profesor, un proyecto docente. (15 horas).
5. La evaluación como actividad docente. (12 horas).
6. Características de los estudiantes y de los profesores en el contexto de la Universidad: repercusiones del proceso educativo. (6 horas).
7. Motivación y aprendizaje. (6 horas).
8. Tutoría. (3 horas).
9. Formación en habilidades y estrategias de comunicación. (6 horas).
10. Estrategias de investigación e innovación educativa en el aula. (3 horas).
11. Creatividad. (6 horas).
12. Las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria. (12 horas).

En el curso 2001/02 se introduce un módulo nuevo, que se programó solamente en esa edición y la siguiente, llamado "Presentación general del Diploma" impartido por el mismo profesor que impartía el módulo "Estrategias de diseño instruccional y aprendizaje", del área de Psicología de la Educación y, en parte, responsable del diseño de esta actividad de formación inicial. Esta presentación tenía dos partes: en la primera, el responsable, explicaba la orientación o enfoque general del Diploma. Desde los interrogantes iniciales, ¿Qué formación pedagógica necesita un profesor universitario? Y los enfoques desde los que se puede responder a la pregunta: el racionalismo-apriorismo puro (no hay una fórmula universal para englobar todos los factores que intervienen en la docencia universitaria), el relativismo extremo (cualquier respuesta es igual de útil y válida) y el empirismo integrado (a partir de los modelos teóricos de la enseñanza/aprendizaje se derivan principios y reglas que, debidamente articulados, constituyen un marco integrado de directrices que pueden facilitar la docencia universitaria de calidad). Después de la presentación de estos tres posibles enfoques para responder a la pregunta sobre la formación inicial, se presentaban los cuatro criterios básicos que articularon el Diploma. El primer criterio orientador en calidad de principal era seguir los pasos de la "Programación curricular", integrada por los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del curso. A continuación, se presentaban estos pasos referidos al Diploma: el objetivo general o formativo: vivir una experiencia de aprendizaje/enseñanza universitaria transferible a la propia docencia y adquirir los conocimientos y habilidades teórico-prácticos en calidad de recursos o condicionantes más significativos para una docencia universitaria de calidad. Y los objetivos específicos, que son los asociados con cada uno de los módulos.

Sobre los contenidos, se explicaba la división en tres bloques, un primer bloque Introductorio, formado por los dos primeros módulos, un segundo bloque llamado pedagógico, que agrupaba los módulos 3, 4, 5 y 12 y otro bloque, llamado de factores contextuales, compuesto por los módulos 6 al 11. Al describir las metodologías, se hacía hincapié en el método constructivista y sus componentes: mental, afectivo-social, somático y otros componentes como el calendario, el horario o los recursos. Asimismo se describía la evaluación del Diploma y los instrumentos empleados para la misma.

El segundo criterio orientador fue la proyección práctica del Diploma: se pretendía que lo realizado en el Diploma constituyese un modelo aplicable a la propia docencia. El tercero, la dialéctica entre lo personal y lo grupal: se pretendía atender a los intereses y expectativas de cada asistente, pero teniendo en cuenta también al grupo. El cuarto criterio orientador era partir de lo sabido para construir un nuevo conocimiento de modo que se mejorase lo existente.

La segunda parte de la sesión se dedicaba a obtener la visión del Diploma que tenían los asistentes al mismo. El objetivo de esta parte era provocar en los asistentes una reflexión sistemática acerca de su propia docencia. Para ello se utilizaron tres vías: primero se solicitaba a los inscritos que sintetizaran en unos cuantos enunciados cuáles eran los criterios que les guiaban al actuar como docentes universitarios. La segunda era solicitar a los participantes la idea previa que tenían de cada uno de los módulos constituyentes del Diploma y la tercera era cotejarla con la información aportada por cada uno de los profesores.

Este módulo dedicado a la presentación general del Diploma se programó en las mismas condiciones y contenidos que los referidos en la siguiente edición, correspondiente al curso 2002/03. En septiembre de 2003, el profesor que la había diseñado se jubiló y a partir de aquel curso 2003/04, en la misma sesión de inauguración se hacía una presentación general por parte del coordinador del Diploma, menos rigurosa quizás, pero siempre haciendo hincapié en presentar una visión general del curso así como explicar el papel que cada módulo desempeñaba.

Además de esta presentación general del Diploma, se produjo otro cambio, que podríamos calificar de menor, en relación a los módulos dedicados hasta ese momento a "Actuación docente: métodos didácticos" en relación con el uso de las tecnologías, llamados "Recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación a la enseñanza" y "Papel de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la didáctica universitaria. Informatización de contenidos" de 15 horas de duración. Este último era impartido por el profesorado de la Unidad de Desarrollo Multimedia, adscrito al ICE hasta el curso 2000/01. Al no disponer de

profesorado dentro del ICE para impartir los mismos contenidos y no estar prevista en el presupuesto la contratación de más profesorado, se decidió crear, a partir del módulo "Recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación a la enseñanza" uno nuevo, el número 12, llamado "Las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria" de 12 horas de duración, en el que se trataba de: dar a conocer recursos y tecnologías adecuadas a la actividad universitaria, exponer los fundamentos metodológicos para un uso profesional de los recursos y tecnologías y ofrecer distintas perspectivas de la aplicación de las tecnologías en la docencia universitaria.

Otro de los cambios llevados a cabo se centró en uno de los módulos del bloque A, el dedicado a la Programación en la enseñanza universitaria, los métodos de enseñanza y el proyecto docente de 15 horas de duración que pasó a llamarse "Un profesor, un proyecto docente" con las mismas horas de duración. El cambio fue elegir el Proyecto Docente como hilo conductor para presentar los contenidos propios del diseño curricular, recordemos que este documento era obligatorio para concurrir a cualquier concurso oposición para obtener plaza como profesor permanente o, posteriormente, para obtener la habilitación necesaria para poder ocuparla.

La presentación general del Diploma y la fusión de los dos módulos dedicados a tecnologías, fueron algunas de las modificaciones propuestas tras obtener en la edición de 2000/01 una puntuación media de la calidad global del curso de 6,12. En el curso 2001/02 esta puntuación fue de 8,54, la más alta de las ediciones analizadas.

En este curso 2001/02 se realizaron otros cambios en relación a la metodología fruto, como estos últimos descritos, de las decisiones tomadas en la reunión de coordinación que se mantenía al finalizar cada edición. De cara a mejorar la visión de conjunto del Diploma el primer compromiso asumido por el profesorado fue que en cada módulo se mostraran al menos dos conexiones o relaciones claras y útiles con alguno de los restantes módulos. Para conseguir este objetivo se recomendaba que se propusiera una actividad o ejercicio práctico a los participantes.

El segundo compromiso, con el fin de enfatizar el significado práctico del curso, fue mostrar cada módulo como respuesta, al menos, a tres problemas reales con los que se enfrenta el profesorado universitario en el desarrollo de su actividad docente. En tercer lugar, cada profesor debía indicar dos aspectos en las que se prestaba a ofrecer asesoramiento en el futuro a los participantes cuando intentaran llevar a la práctica lo tratado en el módulo. Además se debía proporcionar a los asistentes al menos dos recursos instrumentales (cuestionarios, modelos de actividades, guías,...) que pudieran aplicar en su trabajo diario. Por último, cada profesor debía indicar a los participantes dos referencias documentales comentadas para que pudieran

ampliar lo tratado en cada módulo. Estos compromisos tenían como objetivos: mostrar que el curso tenía una finalidad práctica puesto que intentaba dar respuesta a problemas reales, cumplir con una de las funciones del ICE que es el asesoramiento docente del profesorado universitario, proporcionar instrumentos valiosos de trabajo y facilitar que cada asistente creara su propia biblioteca básica del profesorado universitario.

En el cuestionario de evaluación global, se solicitaba que puntuasen entre 1 y 10, la calidad global del curso en cuanto a contenido, utilidad, interés, actualidad y coordinación teoría-práctica. Las notas otorgadas a la coordinación teoría-práctica en el curso anterior, 2000/01, fue de 5,5 mientras que en 2001/02 fue de 8,2. En cuanto al contenido se pasó de 6,4 a 8,7, en utilidad de 5,7 a 8,6, en interés de 6,4 a 8,6 y en actualidad de 6,6 a 8,6. Este cambio nos permite afirmar que si los objetivos no se consiguieron plenamente, si parecía que se avanzaba por el camino correcto.

En el curso 2004/05 la estructura del Diploma volvió a sufrir algunos cambios relevantes, como consecuencia de la puesta en marcha del Plan de Formación, que se había diseñado el curso anterior en el marco del "Programa de Mejora e Innovación de la Docencia" (Universidad de Zaragoza, 2004). Las horas presenciales se redujeron de 99 a 77 y las dedicadas a trabajos no presenciales aumentaron de 21 a 43. Estos trabajos fueron asignados a cada módulo y especificados ya en el folleto anunciador de la actividad. Su naturaleza era diversa: podían consistir en una lectura de un documento, la realización de una encuesta, el diseño de una unidad didáctica, de un plan de evaluación, etc. Todos ellos, podían servir al trabajo que se solicitaba tras la inauguración del curso que consistía en la presentación de las líneas generales de su proyecto docente, que debía presentarse al finalizar el curso. Así, este fue el hilo conductor de los distintos módulos y los trabajos asociados. Además se modificó la secuenciación de los módulos y se introdujeron algunos nuevos:

1. Inauguración del curso. Nuevos planteamientos en la educación superior. (3 horas)
2. Elaboración del Proyecto Docente. (4 horas).
3. Clima de clase. Estrategias de comunicación. (8 horas)
4. Condicionantes del aprendizaje de los universitarios y competencias docentes del profesorado. (12 horas).
5. El proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias. (4 horas).
6. Elaboración del Programa de la Asignatura: objetivos y contenidos. (6 horas).
7. Metodologías activas en el ámbito universitario. (8 horas).

8. Estrategias grupales. Fórmulas diversas de participación activa. (4 horas).
9. La acción tutorial. (3 horas).
10. Recursos informáticos y telemáticos de interés para el profesorado universitario. (9 horas).
11. La evaluación como actividad docente. (12 horas).
12. Reflexión metaevaluativa del Proyecto Docente. (4 horas)

Para justificar estas modificaciones, además de los comentarios y sugerencias de los asistentes en ediciones anteriores, hay que tener en cuenta que en aquel momento, la vigente Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (BOE 24-12-2001) señalaba como requisito para la habilitación de profesores titulares de escuelas universitarias, profesores titulares de universidad o catedráticos de escuelas universitarias la defensa de un proyecto docente. El proyecto docente debía incluir el programa de una de las materias o especialidades del área de conocimiento de que se trate.

En este curso 2004/05 se presentaron 68 solicitudes para cursar el Diploma, de las que se adjudicaron 32 y lo superaron 28. Estos participantes se dividieron por áreas de conocimiento o titulaciones y se designó para cada grupo un profesor responsable, encargado de hacer el seguimiento y la evaluación final de los proyectos correspondientes. Las líneas generales del proyecto docente se concretaron en el Módulo 2, "Elaboración del Proyecto Docente", impartido por África de la Cruz Tomé, profesora de la Universidad Complutense de Madrid, experta en Pedagogía Universitaria y colaboradora habitual en los planes de formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario de diversas universidades españolas, entre ellas la de Zaragoza. Al finalizar el módulo 6, dedicado al diseño del programa de una asignatura, se mantuvo una reunión de seguimiento con cada participante. Al finalizar el curso, cada asistente debía enviar el diseño general de su proyecto docente al profesor responsable de su evaluación. Tras la entrega y la revisión, se llevó a cabo una segunda reunión en la que se realizaron sugerencias y propuestas de mejora a los proyectos presentados.

Resaltamos igualmente la presencia de la profesora Amparo Fernández March, del ICE de la Universidad Politécnica de Valencia, encargada del módulo dedicado a las metodologías activas porque junto a África de la Cruz tuvo un papel decisivo en el diseño de la formación del profesorado de la Universidad de Zaragoza. Además, por primera vez en el curso se introdujo el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias y, por tanto, las metodologías activas debían estar presentes en el mismo. Igualmente, por primera vez aparecían en los contenidos las competencias

docentes. Recordemos que en aquel momento se había desarrollado la primera fase del proyecto Tuning (2000-2002), dedicada al diseño de titulaciones partiendo de perfiles identificados detalladamente, que se traducían en resultados de aprendizaje expresados a su vez, en competencias (González y Wagenaar, 2003). Igualmente en el documento marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2003) refiriéndose a los títulos de grado se decía: "Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse." (p.9)

La puntuación otorgada a la calidad del curso en la edición de 2004/05 fue de 7,806, algo mayor que en el curso anterior, 7,16. Quizás el cambio más importante se produjo en la evaluación de los módulos: por primera vez no fue el más valorado el dedicado a la dinámica de grupos y clima de clase sino el de metodologías activas y el dedicado a los recursos informáticos pasó a ser uno calificados con notas menos altas. Al revisar las observaciones realizadas por los participantes, encontramos que 6 de las 12 recogidas solicitan mayor interacción con los tutores, seguimiento más cercano del proyecto docente solicitado o más feedback de los trabajos solicitados o una discusión grupal de los proyectos tutorizados por el mismo profesor.

En el curso siguiente, 2005/06, hubo ligeros cambios en cuanto a la distribución de las horas. Las presenciales que en el anterior se habían reducido, aumentan de 77 a 82. Por tanto las 43 no presenciales pasan a ser 38. Los módulos fueron los mismos que en el curso anterior en cuanto a título y profesorado, cambiaron ligeramente su duración. Los dedicados a la elaboración del proyecto docente y al proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias aumentaron su duración en tres horas cada uno y el dedicado a las metodologías activas disminuyó en una hora. El cambio más importante se produjo en los trabajos ligados a cada módulo pues en esta edición ya no se detallan y en el proyecto docente solicitado por primera vez en el curso anterior. En este curso se solicitó un trabajo práctico obligatorio que había de entregarse en la secretaría del ICE después de finalizar el último módulo y que tenía dos grandes apartados. El primero, Bloque A, podía realizarse individualmente o en equipo y para realizarlo cada participante debía elegir una disciplina que impartiese en el curso 2005/06. El segundo, Bloque B, obligatoriamente había de realizarse de forma individual y necesitaba que cada participante eligiese un bloque temático o unidad didáctica correspondiente a la disciplina seleccionada en el Bloque A. El esquema del trabajo práctico era el siguiente:

Bloque A. Elegir una disciplina que se impartiese durante el curso 2005/2006.

1. Contextualizar la disciplina en el marco de la titulación correspondiente.
2. Objetivos generales y contenidos de la disciplina.

Bloque B. Elegir un bloque temático o unidad didáctica correspondiente a la disciplina seleccionada en el apartado A.

1. Vinculación del bloque temático con la disciplina.
2. Determinación de los objetivos didácticos concretos que se pretenden conseguir.
3. Selección de los contenidos para alcanzar los objetivos.
4. Descripción detallada y secuenciación de las actividades de enseñanza (del profesor) y de aprendizaje (de los estudiantes).
5. Reflexión metodológica general en relación a la disciplina y al bloque temático: fundamentos psico-pedagógicos, aspectos didácticos, orientación y gestión de las actividades de aprendizaje, papel del estudiante, etc.
6. Materiales y recursos didácticos.
7. Descripción de la evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Como ejemplo práctico del proceso anterior, se entregarán dos pruebas de evaluación.

Se intentó de esta manera que cada participante comenzara la elaboración de su proyecto docente centrándose en primer lugar, en la disciplina en el contexto de la titulación de la que formaba parte. Y, una vez fijado este punto, desarrollar una unidad didáctica o bloque temático tal como quedarían reflejados en un proyecto docente. Se entendía que, una vez que los participantes habían realizado este trabajo, serían capaces de replicarlo, usando las mismas estrategias, para todas las unidades o bloques de la disciplina.

El profesorado del ICE en el Diploma realizó la revisión de los trabajos y el coordinador fue el encargado de enviar el resultado de dicha revisión que podía implicar rehacer parte o la totalidad del mismo o bien ofrecía sugerencias de mejora.

En este curso 2005/06, 58 profesores solicitaron participar en el Diploma, fueron admitidos 33 y lo superaron 32. La puntuación en la calidad global del curso fue 7,812, similar al del curso anterior. Destacaría, 2 de los 12 comentarios que escribieron los participantes: uno en el que uno de ellos decía estar más preparado para embarcarse en el proyecto docente al finalizar el Diploma y otro participante que declaraba que éste era un paso a una formación más completa.

En la siguiente edición, correspondiente al curso 2006/07, se recibieron 72 solicitudes para realizar el Diploma, y se admitieron 45 de ellas correspondientes a profesorado con 2 o más años de antigüedad. La valoración de la calidad global del curso fue similar al anterior, 7,12.

En 2007/08, solicitaron inscribirse en el Diploma 63 profesores, 35 de ellos no permanentes, que finalmente resultaron admitidos. De estos 35 profesores admitidos, lo superaron 33. En esta edición, la calidad global del curso fue puntuada por los participantes con un 8,44, más de un punto mayor que en la anterior edición. Si comparamos cada una de las características evaluadas, apreciamos que la utilidad fue la característica que más mejoró en cuanto a su evaluación respecto al curso anterior, de 7 a 8,81, seguida del interés que pasó de 7,57 a 8,93. El contenido también mejoró puesto que pasó de un 7,22 a un 8,52 y la coordinación entre la teoría y la práctica que en 2006/07 fue puntuada con un 5,9 y en 2007/08 con un 7,15.

Igualmente, la valoración final del coordinador sobre los trabajos entregados, fue bastante positiva porque al diseñar la unidad didáctica se hacía una reflexión sobre el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje más centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias.

Los aspectos mejor valorados fueron:

- Los trabajos estaban bien orientados hacia un futuro proyecto docente.
- Incluían la utilización de metodologías activas, particularmente acertada en cuanto a la utilización del método del caso y el aprendizaje basado en proyectos.
- El planteamiento de los contenidos transversales fue especialmente interesante en algunos trabajos.
- Con frecuencia se tenían en cuenta las labores de tutoría para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Se apreciaba el esfuerzo de los participantes por contemplar distintas formas de evaluar, teniendo siempre presente la necesaria coherencia entre la metodología de enseñanza y la de evaluación.

También se apreciaban algunos aspectos de mejora, que se tendrían en cuenta en las sucesivas ediciones:

- Era necesario reforzar los aspectos de fundamentación pedagógica general, de la metodología y de la evaluación.
- Definir claramente los objetivos didácticos fue una de las tareas que supuso más dificultades para los participantes. Se proponía que los

definieran en términos de competencias operativas: lo que el estudiante debe saber hacer.

- La lección magistral participativa era la metodología que señalaban en muchos casos. Sin embargo, no se explicaban las formas de participación del alumnado y las actividades a realizar.
- Se debían reforzar las referencias al aprendizaje activo y cooperativo.
- Respecto a la evaluación, era necesario insistir en la necesidad de inclusión de algún procedimiento de evaluación del proceso de enseñanza.

En este momento, se realizó un pequeño estudio para conocer la formación de origen y la trayectoria que habían seguido una vez aprobado el Diploma los 334 profesores aptos hasta el curso 2007/08, prestando especial interés a la participación en proyectos de innovación docente y en actividades de formación permanente (Bueno García y Blanco Lorente, 2011). Los siguientes comentarios reflejan, de forma sintética, los datos más relevantes del estudio:

- Un tercio de las personas que se inscribieron en el Diploma habían realizado previamente actividades de formación permanente. Teniendo en cuenta que la formación que recibida tenía un carácter "inicial", este dato puede resultar sorprendente. Debe tenerse en cuenta que las primeras promociones (años 1997 a 2000) estaban formadas por profesorado con muchos años de experiencia que decidieron matricularse para obtener una formación reglada y certificada. Como ya se ha descrito en párrafos anteriores, por acuerdo de la Junta de Gobierno, si la demanda era superior a la oferta de plazas, tenían preferencia los profesores no permanentes, teniendo en cuenta la antigüedad. En los últimos cinco cursos estudiados, del 2003/04 al 2007/08, la media de antigüedad con la que accedieron al Diploma es de 2-3 años de docencia y, lógicamente, habían recibido mucha menos formación permanente que sus compañeros de los primeros cinco años.
- En los dos años siguientes a la obtención del título, más del 60% del profesorado participó activamente en las actividades incluidas en el programa de formación permanente del ICE.
- Más del 70% de las 334 personas que habían obtenido el título habían participado en más de 2 actividades incluidas en el programa de formación permanente del ICE.
- Una gran mayoría del profesorado que había obtenido el Diploma participó posteriormente en proyectos de innovación docente

convocados por la Universidad de Zaragoza, y fue miembro del Proyecto Tutor de su centro.

7.1.3. Tercer período: de 2008 a 2016.

En el curso 2008/2009 se produjeron varios cambios de distinto calado respecto a la edición anterior. Se redujo el número de horas presenciales de 82 a 77 y aumentó el de las dedicadas al trabajo no presencial de 38 a 43. Los módulos afectados fueron el segundo, "Elaboración del Proyecto Docente" que pasó de 7 horas a 6, el quinto que se dedicó a la "Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje" con una duración de 9 horas y el sexto que se centró en sus 3 horas de duración en el "Diseño de unidades didácticas". La estructura del curso en cuanto a sus módulos, secuenciación y duración fue la siguiente:

1. Inauguración del curso. Nuevos planteamientos en la educación superior. (3 horas).
2. Elaboración del Proyecto Docente. (6 horas).
3. Clima de clase. Estrategias de comunicación. (8 horas).
4. Condicionantes del aprendizaje de los universitarios y competencias docentes del profesorado. (12 horas).
5. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. (9 horas).
6. Diseño de unidades didácticas. (3 horas).
7. Metodologías activas en el ámbito universitario. (8 horas).
8. Estrategias grupales. Fórmulas diversas de participación activa. (4 horas).
9. La acción tutorial. (3 horas).
10. Web docente y tutoría telemática. (9 horas).
11. La evaluación como actividad docente. (12 horas).

A destacar el hecho de que el módulo dedicado a la reflexión meta-evaluativa del proyecto docente se suprimió, en parte porque la profesora, África de la Cruz Tomé, encargada del mismo dejó de participar en la actividad por su jubilación y, en parte, por la incorporación del profesor de la Universidad de Zaragoza, José Luis Bernal Agudo miembro del Departamento de Ciencias de la Educación y del área de Didáctica y Organización Escolar, que se encargó de impartir el módulo 2 dedicado a la elaboración del Proyecto Docente y el módulo 5, sobre la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste último, propició que el sexto módulo llamado en los dos cursos anteriores "Elaboración del Programa de la Asignatura: objetivos y contenidos. Diseño de unidades didácticas" e impartido por los profesores Agustín Ubieto Arteta y Fernando Blanco Lorente, redujera a la mitad su duración, pasase a

centrarse exclusivamente en el "Diseño de unidades didácticas" y fuese impartido por el profesor Blanco Lorente. El profesor Ubieto Arteta, igualmente por su jubilación, dejó de participar en el curso 2007/08 en la actividad. El trabajo práctico no presencial fue el mismo que en las anteriores ediciones desde el curso 2005/06.

En el curso 2008/09 setenta profesores solicitaron participar en la actividad. Fueron admitidos los 36 profesores no permanentes que lo solicitaron y los superaron 33. La puntuación que los participantes otorgaron a la calidad global del curso fue de 8,08, algo inferior a la de la edición anterior, 8,44.

En el curso 2009/10, la actividad fue similar al curso anterior, y se obtuvo el máximo número de solicitudes para seguirla: 81. Se admitió a 37 y la superaron 35. La puntuación de la calidad global del curso fue algo menor al anterior, 7,5.

En el curso siguiente, 2010/11, el Diploma tuvo un cambio sustancial coincidiendo con la implantación de los nuevos grados y másteres en la Universidad de Zaragoza. Los contenidos se adaptaron al nuevo rol del profesorado universitario, el trabajo no presencial se dividió en tres trabajos que unidos consistían en la elaboración y fundamentación de la guía docente de una asignatura y se asignó a cada participante un tutor. Los tutores fueron siempre profesores del ICE participantes en la actividad.

Los módulos, su título y duración fueron los siguientes:

1. La calidad en la docencia universitaria. (3 horas).
2. Nuevos planteamientos en la educación superior. (3 horas).
3. Guías docentes: contenidos y elaboración. (6 horas).
4. El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias. De las competencias de titulación a los resultados de aprendizaje de la asignatura (6 horas).
5. Los procesos de aprendizaje en la universidad. (12 horas).
6. Clima de clase. Estrategias de comunicación. Trabajo cooperativo. (12 horas).
7. Metodologías activas en el ámbito universitario. (6 horas).
8. Recursos de apoyo a la docencia. (6 horas).
9. La evaluación como actividad docente. (12 horas).
10. La acción tutorial en el contexto universitario. (6 horas).
11. Elaboración del Proyecto Docente. (3 horas).

El módulo dedicado al clima de clase y las estrategias de comunicación, que en otras ediciones era uno de los primeros en impartirse, a partir del curso 10/11 se impartirá más tarde y se fusiona con el llamado "Estrategias grupales. Fórmulas

diversas de participación activa”, dando lugar a uno nuevo: “Clima de clase. Estrategias de comunicación. Trabajo cooperativo”, impartido por el mismo profesor. Tal como ha ocurrido desde el principio, este módulo ha sido muy bien valorado por los participantes.

El módulo dedicado a la elaboración del proyecto docente, pasó a ser el último, siguió siéndolo hasta el curso 2013/14 y redujo su duración de 6 a 3 horas. Se plantea así como un módulo de síntesis y aplicación de lo aprendido a la elaboración del proyecto docente de cada participante. Este módulo undécimo junto al tercero y el cuarto son impartidos por el mismo profesor, y éstos dos últimos se centran en la elaboración de las guías docentes, tal como se solicitan en la Universidad de Zaragoza, y en el conocimiento de las bases de la enseñanza y del aprendizaje de las competencias.

Por último, destacar que en esta edición no hubo un módulo dedicado exclusivamente a los recursos tecnológicos, como en otras ocasiones, sino que, además de estos contenidos se incluyeron otros en relación con los recursos bibliográficos como bases de datos, gestores bibliográficos, etc. Estos contenidos se trataron en el módulo octavo: recursos de apoyo a la docencia.

Los trabajos prácticos obligatorios eran tres y para su realización cada participante debía elegir una materia o asignatura de la titulación en la que impartía su docencia y tomar como referencia el “Proyecto de titulación”, documento en el que se describen los perfiles de salida y las competencias que el estudiante adquiere al cursar este título. Se especifican también la organización, planteamientos docentes, planes de estudio y los recursos necesarios para establecer las condiciones adecuadas que permitan al estudiante lograr los resultados de aprendizaje previstos.

El contenido del primer trabajo, que debía entregarse tras haber cursado los cinco primeros módulos era el siguiente:

1. Resultados de aprendizaje que definen la asignatura elegida.
2. Sentido, contexto, relevancia y objetivos generales de la asignatura:
 - a. Planteamiento y objetivos generales.
 - b. Contexto y sentido de la asignatura en la titulación
 - c. Al superar esta asignatura, el estudiante será más competente para ...
 - d. Los resultados de aprendizaje que se obtienen en la asignatura son importantes porque ...

El segundo trabajo debía entregarse después de haber cursado el módulo 7, y su contenido era el siguiente:

1. Programa de actividades:
 - a. Presentación metodológica general en relación a la disciplina: fundamentos psico-pedagógicos, aspectos didácticos, orientación y gestión de las actividades de aprendizaje, papel del alumno, etc.
2. Actividades de aprendizaje programadas: descripción detallada y secuenciación de las actividades de enseñanza (del profesor) y de aprendizaje (de los alumnos) adecuadas para conseguir los resultados de aprendizaje fijados en el primer trabajo.
3. Materiales y recursos didácticos empleados.

El tercer trabajo se entregaba una vez cursados todos los módulos del Diploma y su contenido era el siguiente:

1. Actividades de evaluación:
 - a. Determinar las actividades o realizaciones concretas en las que el estudiante demostrará que ha alcanzado los resultados de aprendizaje previstos.
 - b. El peso de cada una de las actividades de evaluación en la calificación final del estudiante.
 - c. Aspectos o cualidades que van a valorarse en esas actividades.
 - d. Nivel de calidad que va a exigirse para los criterios de valoración.
2. Actividades concretas de tutoría que en su caso considera más adecuadas para las actividades de enseñanza y aprendizaje diseñadas en el segundo trabajo.

Los participantes contaban con el apoyo de su tutor, a quién enviaban los trabajos y quién les ofrecía las sugerencias de mejora necesarias. De esta forma, todos los que superaban la actividad, habían elaborado y fundamentado la guía docente de una asignatura.

En este curso 2010/11 solicitaron realizar la actividad 55 profesores de los que 33 eran no permanentes. Estos 33 profesores no permanentes fueron los aceptados en la actividad y de ellos la superaron 30. La puntuación otorgada por los participantes a la calidad global del curso fue de 8,25, más alta que la del curso anterior. Si la comparamos con las obtenidas en las 17 ediciones del Diploma hasta el momento ha sido una de las mejores puntuaciones, concretamente la tercera después del 8,54 del curso 2001/02 y del 8,44 del 2007/08.

En el curso 2011/12, la actividad volvió a sufrir un cambio en su estructura y condiciones al adaptarse al Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de

créditos (ECTS). Así su duración se estimó en 10 ECTS, equivalente a 250 horas, distribuidos en módulos troncales o básicos de 6 ECTS, módulos complementarios de 1 ECTS y Trabajo Fin de Diploma de 3 ECTS.

Los módulos troncales coincidieron con los del curso anterior en cuanto a título, objetivos, contenido y duración. Los participantes en la actividad, además de la asistencia, realizaron en cada uno de ellos una tarea encargada por el profesorado del módulo.

Los módulos complementarios consistían en la realización de actividades de formación dentro del Plan de Formación del Profesorado con un mínimo de 12 horas de duración. Cada participante podía elegir las actividades a realizar en este módulo de entre un conjunto seleccionado por la coordinación del Diploma, cuya temática se centraba en las metodologías o la evaluación. De esta manera se pretendía completar la formación recibida en los módulos básicos sobre todo en dos temáticas: las metodologías activas, a las que se dedicaban sólo 6 horas y la evaluación, de la que se trataba la fundamentación.

Una vez realizadas las actividades y para cada una de ellas, los participantes debían presentar un documento al tutor, quién informaba previamente sobre el contenido y estructura del mismo. El contenido consistía bien en un análisis crítico valorativo de lo tratado en la actividad de formación en relación con la asignatura elegida para realizar el Trabajo Fin de Diploma, o bien en el diseño de una aplicación de lo expuesto en la actividad de formación.

El Trabajo Fin de Diploma era de carácter individual y se elaboraba a lo largo del curso en tres fases, las dos primeras fases eran iguales en cuanto a contenido y periodo de realización a los dos primeros trabajos del curso 2010/11. El contenido de la tercera fase era similar al del tercer trabajo del curso anterior, al que se añadía un apartado en el que se debía describir la fundamentación del sistema y de la gestión de la evaluación de la asignatura. En síntesis, este Trabajo Fin de Diploma consistía en la elaboración y fundamentación de la guía docente de la asignatura. Los trabajos eran entregados al tutor asignado a cada participante, que, tras su revisión, ofrecía a su tutorizado sugerencias de mejora o solicitaba la realización de modificaciones para que el trabajo fuese adecuado.

En este curso ya no se convalidaban los módulos troncales por haber realizado actividades similares dentro del Plan de Formación del Profesorado. En cursos anteriores tanto el profesorado como la coordinación habían detectado que los participantes que convalidaban varios módulos tenían problemas tanto a la hora de realizar los trabajos solicitados, como en el seguimiento de los mismos. Esta razón,

unida al hecho de que los solicitantes tenían cada vez menos experiencia docente, llevó a la coordinación del Diploma a tomar esta decisión. El seguimiento intermitente de la actividad dificultaba el seguimiento de la misma.

En el curso 2011/12 se recibieron 40 solicitudes de inscripción en el Diploma, de las que 21 procedían de profesores no permanentes. Las 19 restantes correspondían a becarios sin experiencia docente. Fueron aceptados los 21 profesores no permanentes y todos ellos lo superaron. La calidad global del curso fue puntuada con un 7,714, apenas medio punto por debajo del curso anterior. Si se analizan los módulos básicos se aprecia algún cambio respecto al período anterior en cuanto al orden: obtienen las mejores puntuaciones los centrados en los procesos de aprendizaje en la universidad, en el proyecto docente y en la elaboración de la guía didáctica. Todos ellos obtienen valoraciones positivas, entre 7,5 y 9 puntos.

En el curso 2012/13 la estructura de la actividad fue la misma que la del curso anterior. Se recibieron 41 solicitudes para seguirla. Se admitieron 24, de las que 22 correspondían a profesorado no permanente y 2 a becarios en sus últimos años de contrato. Superaron el curso 22 de los 24 admitidos. Los participantes puntuaron en media con un 7,726 la calidad global del mismo. Los módulos básicos fueron puntuados entre un 8 y un 9,5 y apenas realizaron comentarios en las preguntas abiertas.

En el curso 2013/14 el cambio más sustancial fue quizás el número de solicitudes: 14. Todas ellas se aceptaron y todos los participantes lo superaron. La calidad global del curso fue de 7,78 y los módulos básicos obtuvieron puntuaciones entre 8 y 9,5. Otro de los cambios respecto a años anteriores fue la presencia de varios profesores de áreas bio-médicas cuya labor docente se centraba en las prácticas en centros asistenciales. A pesar de que su experiencia como docentes es dilatada en años, su labor es en muchos aspectos distinta a la del profesorado de otras áreas. Muchos de los contenidos tratados en el diploma tenían escasa relación con sus tareas docentes, lo que añadía alguna dificultad al seguimiento del curso.

Una vez finalizado el curso 2013/14, se analizaron los problemas detectados en los últimos años como la disminución de la demanda, las dificultades de asistencia a las sesiones presenciales y el cambio de contexto personal y docente del nuevo profesorado. Como consecuencia de dicho análisis, la dirección del ICE decidió proponer a la Comisión de Gobierno del mismo no ofrecer esta actividad en el curso 2014-15 y dedicar ese tiempo a la elaboración de un nuevo diseño que se adaptase mejor al nuevo perfil del profesor universitario novel y a sus condiciones laborales.

Al igual que ocurre en otras universidades públicas, el profesorado no permanente de la Universidad de Zaragoza disminuía: por ejemplo, en el curso 2011-12 había 1525 contratados no indefinidos y en el 2012-13, 1490 según el Instituto Aragonés de Estadística, y se engloba mayoritariamente en la figura de "Asociado a tiempo parcial". Esto implica para este profesorado la realización de una actividad profesional fuera de la universidad, a la que se añade una dedicación que oscila entre un tercio y la mitad de la dedicación completa de un profesor a tiempo completo. Además, por los criterios seguidos en los departamentos para distribuir el encargo docente del profesorado (habitualmente, cuerpo y antigüedad), las asignaturas asignadas al profesorado asociado no suelen ser, salvo por el horario, las más adecuadas a su situación laboral. En estas condiciones, teóricamente estaríamos ante un escenario en el que la demanda de formación dirigida al profesorado no permanente iría en alza, pero en la práctica, como se ha visto en el análisis anterior, esto no era así. Algunas razones tienen que ver indudablemente con el sistema de acceso y estabilización del profesorado universitario, puesto que esta situación es similar a las universidades públicas de nuestro entorno que al igual que la nuestra, dejaron de programar este tipo de actividades dirigidas al profesorado novel. Un profesor asociado que se proponga como objetivo obtener una plaza como profesor permanente, sabe que dedicar 250 horas de su escaso tiempo a su formación docente, le va a acercar mucho menos a su objetivo que si ese mismo tiempo lo dedica a preparar un artículo para una revista de impacto.

Ahora bien, este sistema de acceso no elimina las dificultades que este profesorado tiene para desarrollar la profesión docente y, por tanto, la formación pedagógica sigue siendo necesaria. Este hecho nos llevó a buscar ejemplos de buenas prácticas en otras universidades, resultados de investigación y reflexionar para poder ofrecer una actividad útil y asequible para este profesorado, pero también rigurosa y exigente.

Se partió de la idea de conservar la estructura modular de la actividad y el contenido básico de los módulos puesto que respondían a los objetivos del curso, a la vez que se redujo la duración de las actividades presenciales, se aumentó el trabajo no presencial, y se mantuvo el curso en 9,9 ECTS, equivalentes a 250 horas de trabajo.

Además, otra de las sugerencias que siempre se recogían en los cuestionarios de evaluación era la falta de relación entre la teoría y la práctica. Poner en práctica lo aprendido en el Diploma en su docencia podía ser una forma de acercar teoría y práctica y para ello la figura de un mentor que orientara ese proceso podría facilitararlo. Por tanto, en el curso 2015/16, cada inscrito, además de contar como

hasta ahora con el visto bueno del director de su departamento, ha elegido de entre el profesorado permanente del mismo, a un compañero que ha sido su tutor-mentor. Este mentor ha asesorado al profesor novel en el diseño e implementación del Plan de mejora, así como en la realización de las tareas individuales y el Trabajo Fin de Diploma.

Una vez elaborado el Diseño, las gestoras convocaron a una reunión a los ponentes para presentarlo, recoger sus sugerencias y llegar a un acuerdo con ellos tanto en el diseño como en las pautas comunes para la implementación de cada módulo. Se presentó la asignatura en el campus virtual sobre la que se desarrollaría la parte no presencial del curso y se resolvieron las dudas sobre su manejo.

Solicitaron cursar el Diploma 23 profesores, 17 de ellos eran profesores no permanentes y 6 becarios. De los 17 profesores permanentes, fueron admitidos 13 y lo superaron 11 de ellos. Una de las profesoras admitidas se trasladó a otra universidad una vez iniciado el curso y otra de ellas no finalizó todas las actividades necesarias para superarlo.

El Diploma se organizó en diversos módulos:

- Módulos Troncales (4 ECTS): Se ha desarrollado entre los meses de noviembre y abril con carácter semipresencial y se ha centrado en ofrecer los contenidos básicos sobre: el aprendizaje de los estudiantes universitarios, las claves de la enseñanza por competencias, las metodologías activas, la evaluación, la tutoría y orientación y, por último, los recursos tecnológicos y documentales.
- Módulos Complementarios (1 ECTS): Los participantes realizaron actividades de formación del Plan de Formación Continua del Profesorado de la Universidad de Zaragoza.
- Módulos de Prácticas (3 ECTS): Los participantes llevaron a cabo en la docencia de sus asignaturas un plan de mejora, que estuvo supervisado por el profesor mentor.
- Trabajo Fin de Diploma (2 ECTS): El Trabajo Fin de Diploma es de carácter obligatorio, colaborativo entre el participante y su mentor y se elaboró a lo largo del curso.

Los módulos troncales contaron con una parte presencial y otra de trabajo no presencial. Las tareas no presenciales se llevaron a cabo antes, durante y después de la parte presencial, según la naturaleza de cada módulo y fueron encargadas y supervisadas por los ponentes de cada uno de ellos. Tras la supervisión de las mismas, se ofrecía feedback a los inscritos.

A continuación se detallan en cada módulo las sesiones presenciales que se van a realizar.

1. MÓDULO 1 (3 horas). Inauguración y conferencia. 4 de noviembre de 2015.
 - Nuevos planteamientos en la educación superior.
 - Información sobre el plan de trabajo del Diploma a los participantes.
2. MÓDULO 2 (15 horas). 11 y 25 de noviembre de 2015.
 - Los procesos de aprendizaje en la universidad.
3. MÓDULO 3 (15 horas). 2 y 16 de diciembre de 2015.
 - El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias. De las competencias de titulación a los resultados de aprendizaje de la asignatura.
4. MÓDULO 4 (15 horas). 13 y 27 de enero de 2016.
 - Metodologías activas en el ámbito universitario.
5. MÓDULO 5 (15 horas). 3 y 17 de febrero de 2016.
 - La evaluación como actividad docente.
6. MÓDULO 6 (12 horas). 24 de febrero, 2 y 9 de marzo de 2016.
 - Estrategias de comunicación y clima de clase.
7. MÓDULO 7 (10 horas). 16 de marzo y 6 de abril de 2016.
 - La acción tutorial en el contexto universitario.
8. MÓDULO 8 (15 horas). 13 de abril de 2016. 17 a 20 horas.
 - Recursos de apoyo a la docencia.

Se creó una asignatura en el campus virtual (ADD) para seguir el Diploma. Tanto inscritos, como ponentes, mentores y gestores hemos tenido acceso al mismo, con diferentes perfiles de entrada. Al comienzo de cada módulo, el ponente del mismo expuso las bases que sustentan su módulo, distribuyó entre los inscritos la documentación para su lectura y/o estudio y planteó las cuestiones que los mismos debían preparar para la siguiente sesión.

Las sesiones no presenciales se centraron en la realización de alguna tarea, tras la lectura y estudio de la documentación propuesta, como: sintetizar, aplicar los contenidos a sus materias, realizar una valoración del contenido, etc. por medio del foro, la wiki, el envío de un documento, etc.

La última sesión de cada módulo troncal fue presencial y se dedicó a la puesta en común de las tareas realizadas de forma no presencial, a la resolución de dudas o problemas que hayan surgido de las tareas, al debate,...

El tutor-mentor de cada participante, ha podido asesorar al mismo en la realización de las tareas que requirieron aplicación de lo aprendido en su docencia.

Esta estructura fue distinta para el módulo 6, que tuvo tres sesiones presenciales por la temática del mismo y a solicitud del ponente que lo impartió que participaba por primera vez en el Diploma. no es exactamente la misma para todos los módulos, puede cambiar en función de la naturaleza de los temas tratados.

Para superar los módulos troncales era necesario asistir al menos al 85% de las sesiones presenciales de cada módulo y obtener el visto bueno del ponente de cada uno de ellos en las tareas encomendadas.

Para cursar los módulos complementarios, cada profesor inscrito en el Diploma, debía realizar actividades de formación dentro del Plan de Formación del Profesorado con un mínimo de 12 horas de duración. Cada inscrito pudo elegir las actividades a realizar en este módulo de entre un conjunto seleccionado por la coordinación del Diploma.

Una vez realizadas las actividades presentaron un documento por cada actividad o por el conjunto de las mismas a la coordinación del Diploma, quien informó previamente sobre el contenido y estructura de los mismos.

Para superar los módulos complementarios debían, además de participar en actividades de formación del Plan de Formación, debían presentar los documentos por cada actividad y obtener el visto bueno de la coordinación del Diploma, encargada de su revisión.

Para superar los módulos prácticos, cada participante seleccionó una de las asignaturas en las que impartía docencia para realizar un Plan de mejora de la misma. Dicho Plan, que fue presentado ante la coordinación del Diploma, debía estar supervisado por el profesor-mentor correspondiente. El Plan de mejora debía desarrollarse a lo largo de todo el Diploma. Su diseño, implementación y evaluación, así como los resultados obtenidos a lo largo del mismo podrían formar parte del Trabajo Fin de Diploma.

El Trabajo Fin de Diploma es de carácter obligatorio, colaborativo entre el participante y su mentor y se elaboró a lo largo del curso.

Podía tener distintos contenidos y estructura:

- Informe en el que reflejen el diseño, implementación y resultados del Plan de mejora, equivalente a un proyecto de innovación docente.
- Elaboración de una guía docente fundamentada.
- Revisión bibliográfica sobre temas relacionados con la docencia universitaria, por ejemplo: metodologías, evaluación de competencias, recursos,...

Todos los inscritos recibieron feedback sobre su Trabajo Fin de Diploma por parte de la responsable del mismo, antes de la sesión de presentación que tuvo lugar el miércoles 25 de mayo. Al presentar sus trabajos ante sus compañeros, recibieron también sugerencias de mejora por parte de éstos. En esta misma sesión en la que tuvo lugar también el grupo de discusión en el que los inscritos comentaron su experiencia en el Diploma. El 15 de junio fue la fecha límite para entregar la versión definitiva del Trabajo Fin de Diploma en la que debían incorporar las sugerencias de mejora recibidas en la sesión presencial. Estas versiones definitivas también fueron revisadas por la responsable del Diploma y se envió el correspondiente feedback a cada inscrito. A dos de ellos, se les pidió que realizaran una tercera entrega con las modificaciones que les proponía a partir de la revisión. Finalmente once de los participantes superaron el curso.

En esta última sesión presencial del 25 de mayo también se les informó de que tendrían disponible a partir del 15 de junio, el cuestionario de evaluación global del Diploma. Tras cada uno de los módulos también se habían abierto los correspondientes cuestionarios de evaluación del proceso. Los módulos y su profesorado fueron bien valorados, obteniendo índices de satisfacción positivos: sobre el 60% se mostraron muy satisfechos y el 40% bastante satisfecho. El cuestionario de evaluación global fue respondido tan sólo por 7 inscritos, que valoraron con una media de 8,57 la calidad del curso. Cinco de ellos se mostraron muy satisfechos con el curso y dos bastante satisfechos.

Por último, explicamos las actividades que se han llevado a cabo con los mentores. Hemos llevado a cabo tres reuniones de carácter informativo con los profesores mentores. La primera el día 9 de noviembre, en la que se les informó más detalladamente de cómo se iba a desarrollar el curso y de sus tareas como mentores. La segunda se celebró el 29 de febrero y su objetivo era presentar los tres tipos de Trabajo Fin de Diploma (TFD) en cuanto a contenido y estructura y comentar el apoyo que podían ofrecer a sus profesores mentorizados. Además se explicó el procedimiento para su presentación en sesión presencial y su entrega definitiva. No fue posible elegir fecha y horario en el que todos los mentores pudiesen acudir, por lo que realizamos tres ediciones de esta reunión. En esas

sucesivas reuniones se planteó retrasar la entrega definitiva del TFD para que los que hubieran optado por basar su TFD en el Plan de Mejora pudieran detallar algunos resultados del mismo. Atendimos esa sugerencia y se retrasó al 15 de junio la entrega definitiva de los TFD.

En esta segunda reunión ya se anunció una tercera con el propósito de recabar su opinión sobre su participación en el Diploma y sus sugerencias para la mejora. Algunos de los mentores propusieron que esta reunión sirviese también como "fiesta fin de curso" y la idea fue acogida por los demás con entusiasmo. La tercera reunión se llevó a cabo el 13 de junio entre 9:30 y 11 horas.

Para fijar fecha y horario de la última reunión de mentores, propusimos varias posibilidades y elegimos fijarla en un momento en el que ocho mentores estaban disponibles. Lamentablemente, solo acudieron tres de ellos, que son los protagonistas de la entrevista grupal para conocer su visión del curso y de sus tareas como mentores.

Al finalizar el Diploma, el mentor recibió un certificado de participación como mentor en el Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario de la Universidad de Zaragoza, expedido por el Instituto de Ciencias de la Educación de la UZ.

7.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO: EL CUESTIONARIO

En el capítulo anterior se han descrito algunos aspectos del Diploma y su evolución a lo largo de sus dieciocho ediciones como su estructura, contenido, duración, participantes, evaluación y satisfacción del mismo. Para poder realizar una valoración global del mismo, consideramos necesario conocer la posible influencia que el seguimiento de esta actividad habría tenido sobre el desarrollo profesional posterior de aquellos que la superaron.

El cuestionario se envió en noviembre de 2014 a través del correo electrónico a los 443 profesores que superaron el Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario desde el primer curso, 1997/98, hasta el 2013/14 y de los que disponíamos de su correo electrónico (Disponible en ANEXO 3).

Se recogieron 123 respuestas, lo que supone un 27,76% de la población total, de los que el 51,2% eran hombres y el 48,8% mujeres.

Aproximadamente el 75% de los profesores tenían entre 30 y 49 años, del resto, el grupo más numeroso ha correspondido a los que tenían entre 50 y 59 años, que representan al 18% de la muestra. (Ver Tabla 27)

Tabla 27. Distribución de frecuencias de la edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Entre 25 y 29	1	0,8
Entre 30 y 39	49	39,8
Entre 40 y 49	45	36,6
Entre 50 y 59	23	18,7
Entre 60 y 69	5	4,1
Total	123	100

De los 123 profesores que respondieron al cuestionario, 116 han respondido a la pregunta sobre el año que finalizaron el Diploma de Formación Pedagógica del Profesorado Universitario, los porcentajes de respuesta se recogen en la Figura 1. Aunque aparentemente, el porcentaje de respuesta en cada curso ha sido similar, proporcionalmente, se han obtenido más respuestas de los que lo han cursado más recientemente. Por ejemplo, en el curso 2013/14 hubo catorce profesores en el Diploma y seis de ellos han cumplimentado el cuestionario. En el curso 2006/07 hubo cuarenta y uno, y han contestado al cuestionario seis.

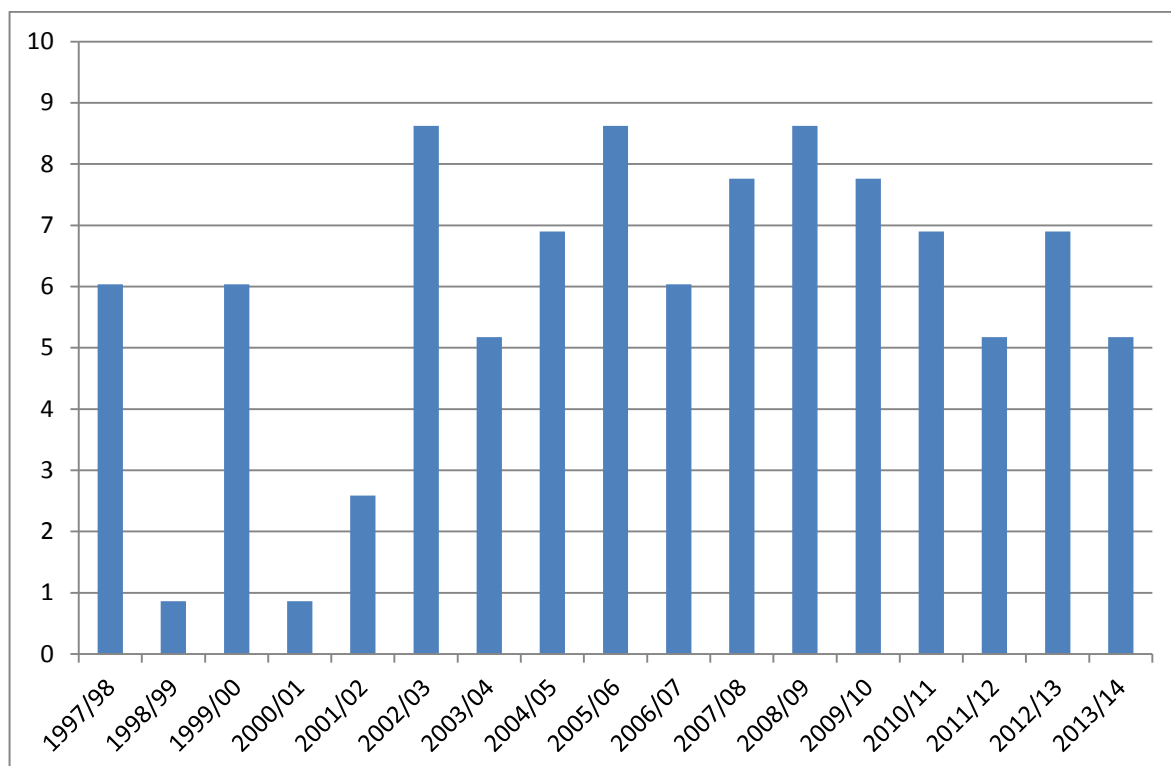


Figura 1. Porcentaje de profesores por curso.

Los años de experiencia en la docencia universitaria han sido, para los 121 docentes que contestaron a esta pregunta, entre 3 y 5 para un 37,2%, más de 5 años para el 32,2% y menos de 3 para un 30,6% (Tabla 28). Es importante recordar que las plazas del curso se han adjudicado teniendo en cuenta la antigüedad como profesor o profesora universitaria y que sólo en los últimos cursos en los que el número de solicitudes ha sido menor, lo han cursado profesores con menos de tres años de experiencia.

Tabla 28. Distribución de frecuencias de los años de experiencia como profesor al superar el Diploma.

Años de antigüedad al superar el Diploma	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 3 años	37	30,6
Entre 3 y 5 años	45	37,2
Más de 5 años	39	32,2
Total	121	100

La mayoría del profesorado que ha cursado el Diploma de Formación Pedagógica del Profesorado Universitario era en ese momento profesorado no permanente, concretamente en esta muestra lo era el 97,6% (Tabla 29). Sin

embargo, en el momento de responder al cuestionario, la mayoría son profesores permanentes de la Universidad de Zaragoza, concretamente, el 58,5% (Tabla 30).

Tabla 29. Distribución de frecuencias de la situación administrativa al cursar el Diploma.

Situación administrativa al cursar el Diploma	Frecuencia	Porcentaje
Becario	5	4
Profesor Asociado	54	43,9
Profesor Asociado Laboral	4	3,3
Profesor Asociado Médico	2	1,6
Profesor Ayudante	28	22,8
Profesor Ayudante Doctor	22	17,9
Profesor Colaborador	3	2,4
Profesor Contratado Doctor	1	0,8
Profesor de Centro adscrito	2	1,6
Profesor Titular de Escuela Universitaria	1	0,8
Profesor Titular de Universidad	1	0,8
Total	123	100

En lo que a ramas de conocimiento se refiere, la muestra está compuesta por el 32,8% de profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 27% de Ciencias de la Salud, el 23% de Ingeniería y Arquitectura, el 10,7% de Ciencias y, finalmente, el 6,6% de Artes y Humanidades.

Tabla 30. Distribución de frecuencias de la situación administrativa al responder al cuestionario.

Situación administrativa al responder al cuestionario	Frecuencia	Porcentaje
Catedrático de Universidad	3	2,4
Profesor Titular de Universidad	37	30,1
Profesor Titular de Escuela Universitaria	2	1,6
Profesor Contratado Doctor	28	22,8
Profesor Contratado Doctor interino	2	1,6
Profesor Ayudante Doctor	18	14,6

Situación administrativa al responder al cuestionario	Frecuencia	Porcentaje
Profesor Ayudante	2	1,6
Profesor Asociado	18	14,6
Profesor Asociado Laboral	3	2,4
Profesor Asociado Médico	2	1,6
Profesor Colaborador	2	1,6
Profesor de Centro adscrito	3	2,4
Profesor en una Universidad privada	1	0,8
No soy profesor universitario	2	1,6
Total	123	100

7.2.1. Valoración y formación posterior

La valoración general al finalizar el Diploma fue positiva puesto que aproximadamente un 83% la valora como positiva o muy positiva, un 10,6% no lo valora ni positiva ni negativamente. Sólo un 6,5% hizo una valoración negativa al finalizar esta formación (Figura 2). Estos resultados son coherentes con las valoraciones sobre la calidad global del Diploma manifestadas al concluir cada edición hasta el momento de realizar el cuestionario: sobre una puntuación de 10, la valoración mínima de las 17 ediciones ha sido de 6,12 y la máxima de 8,54. La media de 7,52 con una desviación típica de 0,74, lo que nos permite calificar esta valoración global de notable.

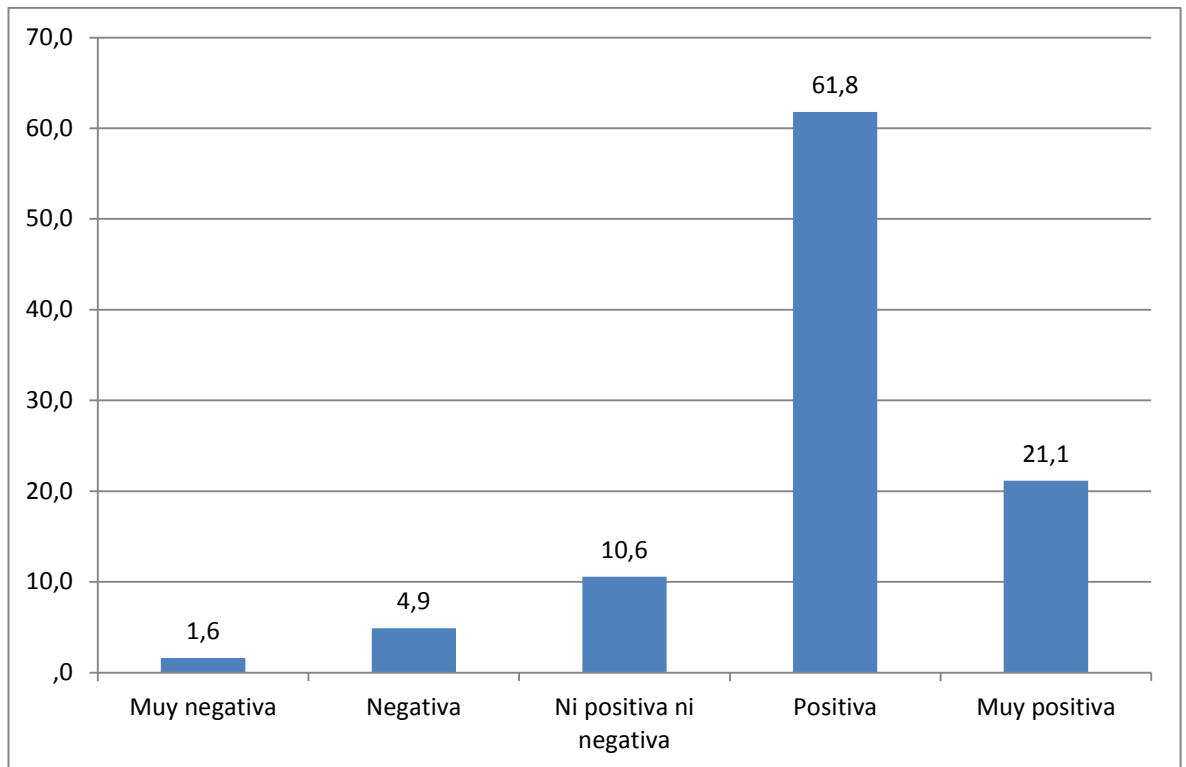


Figura 2. Valoración del Diploma al finalizar el mismo.

En el momento de responder al cuestionario, la valoración general del Diploma fue ligeramente inferior a la valoración al finalizarlo. Podríamos decir que la valoración positiva o muy positiva se ha atemperado puesto que ha pasado del 83% al finalizar el Diploma al 75% en el momento de cumplimentar el cuestionario. Mientras que los que no lo valoraron ni positiva ni negativamente al finalizar el Diploma, suponían el 11% y al cumplimentarlo, el 17%. La valoración negativa o muy negativa ha sufrido una variación menor: del 6,5% a la finalización de la actividad al 7,6 en estos momentos (Figura 3).

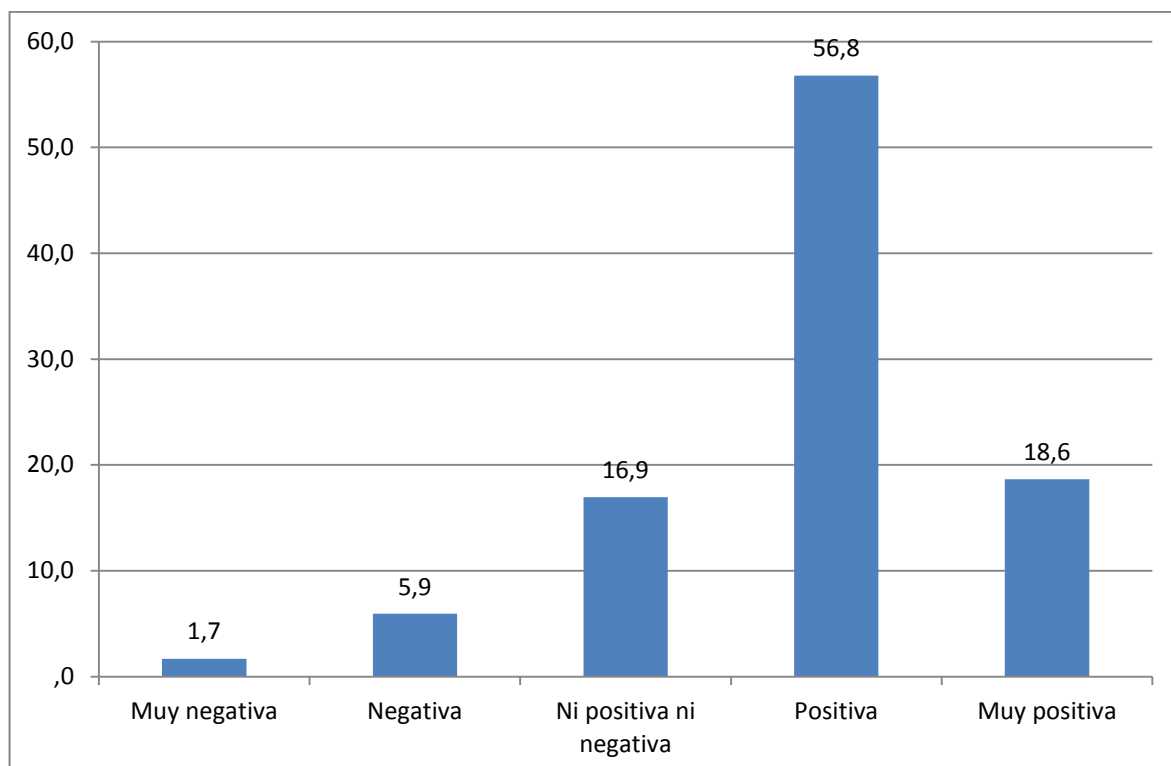


Figura 3. Valoración del Diploma en el momento de responder al cuestionario.

Cuando se preguntó en qué medida la formación recibida contribuyó a entender los nuevos planteamientos de la Educación Superior, la media de las respuestas fue 3,60 con una desviación típica de 1,03. Teniendo en cuenta que si la respuesta a esta pregunta era 1, indicaba que en absoluto dicha formación había contribuido al entendimiento de la educación superior y 5 indicaba en gran medida, podemos concluir que la formación contribuyó de manera razonablemente positiva. De hecho, sumados los porcentajes de respuesta a las opciones 4 y 5, que indicaban una gran influencia obtenemos 58,2%, mientras que los que opinaban que esta formación no tuvo contribución (respuestas 1 y 2) suman el 14,8%. El resto, supone un 27% y correspondería a aquellos con opinión intermedia (Tabla 31).

Tabla 31. Distribución de frecuencias de las respuestas al grado en que la formación recibida contribuyó a entender la Educación Superior.

¿En qué medida la formación recibida en el Diploma contribuyó a entender los nuevos planteamientos de la educación superior?	Frecuencia	Porcentaje
1. En absoluto	4	3,3
2. Muy poco	14	11,5
3. En alguna medida	33	27

¿En qué medida la formación recibida en el Diploma contribuyó a entender los nuevos planteamientos de la educación superior?	Frecuencia	Porcentaje
4. Bastante	47	38,5
5. En gran medida	24	19,7
Total	122	100

La integración en la docencia de lo aprendido en el Diploma, en la medida de las posibilidades, se puede calificar de positiva para el profesorado que cumplimentó el cuestionario, pues la media se sitúa en 3,61 y su desviación típica en 0,876. Las respuestas se han recogido en una escala en la que 1 significaba que no se había integrado nada en absoluto y 5 que se había integrado totalmente. Al sumar los porcentajes de aquellos que han respondido 4 o 5, expresando una integración en gran medida, obtenemos un 62,3%. Sin embargo, aquellos que apenas han integrado en su docencia lo tratado en el Diploma (respuestas 1 y 2) suponen un 12,3%. Por último, el 37,7% restante, correspondería a aquellos que se han situado en la opción intermedia de la escala (Tabla 32).

Tabla 32. Distribución de frecuencias de la medida en que han integrado en la docencia lo aprendido en el Diploma.

En la medida de sus posibilidades, ¿ha integrado en su docencia los principios y fundamentos tratados a lo largo del Diploma?	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada en absoluto	1	0,8
2. Se han integrado muy poco	14	11,5
3. Se han integrado en alguna medida	31	25,4
4. Se han integrado bastante	61	50
5. Se han integrado totalmente	15	12,3
Total	122	100

La pregunta sobre el impacto que la integración en la docencia de los principios y fundamentos tratados en el Diploma ha tenido en los estudiantes era abierta y se han recogido 67 respuestas, es decir, la mitad de los que han respondido al cuestionario han realizado diversos comentarios. Valoramos positivamente estas respuestas en cuanto a su número y calidad, puesto que nos ofrecen una amplia

información sobre lo que ha supuesto para los estudiantes la implementación de los principios aprendidos en el Diploma, en opinión del profesorado encuestado.

Para analizar estas respuestas, se han agrupado en función de la temática en la que se centraban. En general, los inscritos han hecho referencia a más de un aspecto y con distintos grados de concreción y la mayoría admite que, efectivamente, los cambios que ellos han experimentado han tenido impacto en sus estudiantes. Las respuestas se han agrupado en torno a los siguientes temas: calificación del impacto en los estudiantes, cambios del concepto de enseñanza/aprendizaje que ha experimentado el profesorado, uso de metodologías activas, cambios en el sistema de evaluación, características de los estudiantes, en la atención que se pone en ellos, características de las clases y, por último, comentarios sobre la posibilidad de poner en marcha algunos cambios. Comenzaremos por los más generales, poniendo entre paréntesis el número de comentarios que aluden a la cuestión tratada.

En 12 de las respuestas ofrecidas se calificó el impacto en los estudiantes como positivo (10) o muy positivo (2). Un ejemplo de este tipo de respuestas: *"Positiva, especialmente en lo relativo al aspecto formativo de la evaluación. También a la hora de enfatizar la aplicación real de los conceptos."*(Profesor Contratado Doctor de Ciencias Sociales y Jurídicas que cursó el Diploma en 2008/09). Sólo dos participantes calificaron el impacto como nulo y uno como bajo o muy bajo y en los siguientes términos: *"Bajo-Muy Bajo. Tal vez, únicamente influyera en una mejora de la planificación de la docencia. Pero no en la metodología aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Los conocimientos transmitidos eran excesivamente teóricos."* (Profesor Titular de Universidad de Ciencias Sociales y Jurídicas que cursó el Diploma en 1997/98).

Aquellos que atendieron a cuestiones más generales se fijaron en los cambios que el propio profesor ha realizado en cuanto su concepto del proceso de enseñanza/aprendizaje y las mejoras en dicho proceso (5), a la capacidad de reflexión sobre las consecuencias que tiene estos cambios (3) y al diseño curricular de sus asignaturas (3). Por ejemplo el siguiente comentario: *"En general, en el Diploma enseñaban a reflexionar sobre la forma de impartir la docencia, y, de algún modo, ponerse en el lugar de aquellos que la reciben, los estudiantes. El realizar la labor docente siguiendo estos principios tiene indudablemente un impacto positivo, especialmente respecto a la motivación e interés de los estudiantes."* (Profesor Titular de Universidad del área de Ciencias que cursó el Diploma en 2003/04).

El uso de metodologías activas y colaborativas es uno de los aspectos más frecuentemente mencionados (18), refiriéndose a metodologías concretas como el Aprendizaje Basado en Problemas, por ejemplo, y mayoritariamente unido a la

participación de los estudiantes en la asignatura, al planteamiento de actividades de aprendizaje diversas y al trabajo en grupo. Un ejemplo de este tipo de respuestas es el siguiente: *“La aplicación de metodologías activas logra motivar en mayor medida a los estudiantes. Así como los aprendizajes asociados a la gestión de grupos en el aula ha contribuido a mejorar este aspecto en mis clases.”* (Profesora Titular de Escuela Universitaria que superó el Diploma en 2013/14 del área de Ciencias Sociales y Jurídicas).

Los cambios en el sistema de evaluación constituyen el siguiente aspecto en cuanto a número de respuestas (11) y aluden a la puesta en marcha de sistemas de evaluación continua o sistemas coherentes con los resultados de aprendizaje de sus asignaturas y a la utilización de diversos instrumentos de evaluación. Esta respuesta es un buen ejemplo: *“Muy positiva porque intento que participen y sean partícipes de su aprendizaje. Contribuyo con una evaluación continua y elaboro pruebas más elaboradas con los objetivos y competencias de los cursos.”* (Profesor Titular de Universidad del área de Ciencias Sociales y Jurídicas que realizó el Diploma en 1999/00).

Un buen número de respuestas han descrito características de los estudiantes y se refieren a ellos como más motivados (8), más participativos (4), más activos (2), más satisfechos (2), más autónomos (1) o incluso más atentos en clase (1). Un ejemplo: *“Los estudiantes agradecen mucho la participación y el reto de aprender nuevos conceptos y habilidades.”* (Profesor Asociado de Ciencias de la Salud que superó el Diploma en el 2012/13).

Cinco respuestas han manifestado que la integración de los principios y fundamentos del Diploma ha supuesto para el profesorado prestar mayor atención a los estudiantes, tener inquietud por conocerlos mejor, por saber lo que necesitan, lo que les interesa e incluso intentar establecer con ellos una relación mejor.

Otras respuestas han comentado aspectos concretos del desarrollo de las clases (7) que calificaron como más participativas, más dinámicas, más estructuradas o con un ritmo más adecuado. La incorporación de las TIC a la docencia se ha mencionado en 4 respuestas y otros temas como la coordinación con el profesorado o las actividades de tutoría apenas se han tratado en una respuesta.

En seis de las respuestas ofrecidas se ha valorado más bien si ha sido posible o no implementar los principios presentados en el Diploma o se ha valorado el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. Por ejemplo: *“Algunos de los profesores del curso fueron excelentes y la aplicación de los principios e ideas aprendidas en sus clases han redundado en beneficio de los estudiantes. En algunas*

de las partes del curso impartidas por otros profesores siento decir que no hubo apenas transmisión de ideas o principios." (Profesora Titular de Universidad del área de Ingeniería y Arquitectura que cursó el Diploma en el 99/00).

En síntesis, estas respuestas han ofrecido una impresión positiva del impacto en los estudiantes. El profesorado advirtió que las mejoras en su capacidad de planificar y desarrollar su labor docente han redundado en los estudiantes, que se aprecian más activos, participativos o motivados. La utilización de metodologías activas es uno de los cambios que más se comentan, además de la adopción de sistemas de evaluación que tienen en cuenta la evaluación continua, la coevaluación o la autoevaluación. Es importante destacar la capacidad de reflexionar sobre la propia labor docente que el profesorado señala como un elemento de impacto en los estudiantes ya que dicha reflexión permite corregir errores y poner en marcha estrategias para la mejora de su docencia.

En la siguiente pregunta del cuestionario, se preguntaba por el grado de acuerdo con nueve afirmaciones en relación a lo que había supuesto cursar y superar el Diploma. En general, el profesorado que respondió al cuestionario ha indicado acuerdo respecto a todas las afirmaciones. Particularmente, han expresado gran acuerdo en que haber participado y superado el Diploma, supuso reflexionar sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y conocer nuevas metodologías de enseñanza. Con la primera afirmación se han manifestado muy de acuerdo el 44,7%, de acuerdo el 50,4, en desacuerdo el 1,6% y muy en desacuerdo, el 3,3%. Con la segunda, "Conocer nuevas metodologías de enseñanza", el 39% han estado muy de acuerdo, el 53,7% de acuerdo, el 4,1% en desacuerdo y el 3,3% muy en desacuerdo.

"Cambiar la forma de emprender mis tareas docentes" es la siguiente afirmación que ha presentado mayor acuerdo, sumados los porcentajes de los que han estado muy de acuerdo o de acuerdo, el resultado es 77,9%, mientras que la suma de los que han estado en desacuerdo o muy en desacuerdo es 22,1%.

Tal como se describen autores como Monereo y Pozo (2003) o Caballero y Bolívar (2015), las concepciones que tiene el profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje son difíciles de cambiar. De hecho, con esta afirmación, "Cambiar mis concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje", han estado muy de acuerdo o de acuerdo el 67,5% y muy en desacuerdo o en desacuerdo el 32,5%.

El uso de nuevas técnicas y de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es otro de los aspectos que la participación en el Diploma ha supuesto: el 16,3% han estado muy de acuerdo con esta afirmación, el 55,3% de acuerdo, el 16,3% en desacuerdo y el 12,2% muy en desacuerdo.

Respecto a la promoción y coordinación de proyectos de innovación docente o la participación en los mismos, el acuerdo (suma de los porcentajes de respuesta a muy de acuerdo y de acuerdo) ha representado un 65% y un 68% respectivamente.

Las afirmaciones en referencia a la formación han suscitado opiniones más diversas y un cierto equilibrio entre el acuerdo y el desacuerdo. Con la expresión "Diseñar mi propio itinerario de formación" el 58,7% se mostró muy de acuerdo o de acuerdo, y con "Guiar a otros compañeros en su itinerario de formación" sólo el 48,7%. (Tabla 33)

Tabla 33. Porcentajes de grado de acuerdo sobre afirmaciones en relación a lo que ha supuesto superar el Diploma.

El hecho de haber participado y superado el Diploma, le ha supuesto:	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Reflexionar sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.	3,3	1,6	50,4	44,7
Conocer nuevas metodologías de enseñanza.	3,3	4,1	53,7	39
Cambiar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.	2,4	30,1	54,5	13
Cambiar la forma de emprender mis tareas docentes.	2,5	19,7	62,3	15,6
Diseñar mi propio itinerario de formación permanente.	3,3	38	45,5	13,2
Guiar a otros compañeros en su itinerario de formación.	6,6	44,6	42,1	6,6
Utilizar nuevas técnicas y las TIC en mi docencia.	12,2	16,3	55,3	16,3
Promover y coordinar proyectos de innovación.	9,8	25,2	39	26
Participar en proyectos de innovación.	11,4	20,3	39,8	28,5

La participación en actividades de formación tras haber participado en el Diploma de Formación para el Profesorado Universitario ha sido generalizada: el

92,5% de los que han respondido al cuestionario han afirmado haber continuado con su formación.

El profesorado ha continuado su formación de forma esporádica un 30%, con alguna frecuencia el 40, 83% y muy frecuentemente el 24,17%. Tan sólo un 5% de los que han respondido el cuestionario afirman no haber participado en otras actividades de formación permanente. (Tabla 34). De ellos, la mitad cursaron el Diploma en los cursos 2010-11, 2012-13 y 2013-14.

Tabla 34. Distribución de frecuencia de la asiduidad de participación en actividades de formación permanente tras acabar el Diploma.

Frecuencia de participación en actividades de formación permanente tras finalizar el Diploma	Frecuencia	Porcentaje
Muy frecuentemente	29	25,4
Con alguna frecuencia	49	43
Alguna vez, esporádicamente	36	31,6
Total	114	100

7.2.2. Formación, aplicación, innovación docente, gestión e investigación

A los profesores que han seguido participando en actividades de formación tras la superación del Diploma, se les pedía que indicasen el grado en que habían incorporado en su práctica docente lo aprendido en las mismas, clasificadas según la temática en la que se centraban (Tabla 35).

En general, en las temáticas sobre las que se ha preguntado, que consideramos las más relevantes de las tratadas, han incorporado en su práctica docente lo aprendido en gran medida. En la que menos se ha participado ha sido en Teorías del aprendizaje: cómo se produce, factores, características (23%). Le siguen Factores afectivos, relacionales y sociales que inciden en el proceso de aprendizaje (20,4%) y Acción tutorial (20,2%).

No resulta sorprendente que la integración de las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje haya sido la temática que más se ha incorporado a la práctica docente (44,3% han incorporado lo más relevante y 43,5% algunas ideas). Por una parte, la Universidad de Zaragoza ha fomentado el uso de las plataformas de campus virtual mediante la formación y las convocatorias de proyectos de innovación

docente. Además esta incorporación en muchas ocasiones no requiere de cambios sustanciales en el diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Las metodologías activas y colaborativas centradas en el estudiante han sido incorporadas en gran medida (35,1% lo más relevante y 43% alguna idea) al igual que el diseño de asignaturas plasmado en la elaboración de guías docentes (32,7% lo más relevante y 51,3% alguna idea) y las técnicas para potenciar la comunicación y participación de los estudiantes en el aula (31,6% lo más relevante y 48,2% alguna idea).

Las ideas aprendidas sobre el trabajo en equipo se han incorporado sólo en parte (29,2% lo más relevante y 45,1% de las respuestas) al igual que aquellas sobre la evaluación, tanto en lo que se refiere a enfoques y modelos de la misma (22,5% y 42,3% han incorporado lo más relevante y alguna idea, respectivamente) como en el diseño y elaboración de pruebas (21,2% y 46% han incorporado lo más relevante y alguna idea, respectivamente).

Los factores afectivos, relacionales y sociales que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y los enfoques de la docencia basados en competencias académico profesionales son aspectos de los que apenas se han incorporado las ideas relevantes (aproximadamente el 20%) pero si lo han hecho algunas ideas (el 50% aproximadamente).

Por último, han sido la acción tutorial y las teorías del aprendizaje los temas sobre los que han introducido menos ideas relevantes en la práctica docente. Recordar que una buena parte de la acción tutorial se refiere al Plan Tutor que cada centro ha llevado a cabo en los últimos cursos y en la que los profesores pueden tener menor autonomía puesto que es un plan institucional.

Tabla 35. Porcentaje de respuestas al grado en que se ha incorporado lo aprendido en las actividades de formación, según temas tratados.

Si ha seguido participando en actividades de formación sobre los siguientes aspectos, indique en qué grado ha incorporado lo aprendido en su práctica docente:	He incorporado lo más relevante	He incorporado alguna idea	No he incorporado nada	No he participado en estas actividades
Diseño de asignaturas.	32,7	51,3	2,7	13,3

Si ha seguido participando en actividades de formación sobre los siguientes aspectos, indique en qué grado ha incorporado lo aprendido en su práctica docente:	He incorporado lo más relevante	He incorporado alguna idea	No he incorporado nada	No he participado en estas actividades
Programación. Elaboración de guías docentes.				
Enfoques de la docencia basados en competencias.	19,6	50	13,4	17
Teorías del aprendizaje.	6,2	48,7	22,1	23
Factores afectivos, relacionales y sociales que inciden en el proceso de e/a.	21,2	46	12,4	20,4
El trabajo en equipo.	29,2	45,1	6,2	19,5
Técnicas para potenciar la comunicación y participación de los estudiantes.	31,6	48,2	8,8	11,4
Metodologías activas.	35,1	43	9,6	12,3
Integración de las TIC en el proceso de e/a.	44,3	43,5	7,8	4,3
Uso estratégico de la evaluación: enfoques y modelos	22,5	42,3	18,9	16,2
Diseño y elaboración de pruebas de evaluación	26,1	36,9	17,1	19,8
Acción tutorial	17,5	45,6	16,7	20,2

El 82% de los que han respondido al cuestionario, han participado en actividades de innovación docente. La formación docente recibida les ha proporcionado ayuda en gran medida (a un 16,4%) o bastante (a un 49,2%) para innovar en el aula. A un 28% aproximadamente les ha ayudado poco o muy poco. El resto, no han participado en proyectos de innovación. Podemos concluir por tanto que la formación ha ayudado al menos a un 66% del profesorado que ha respondido al cuestionario a la hora de participar en proyectos de innovación.

Al preguntar por la participación en encuentros (Congresos, Jornadas, Simposio, etc.) sobre la enseñanza de su disciplina, un porcentaje menor que los que han participado en proyectos de innovación, sobre un 60%, respondió afirmativamente. La publicación de artículos sobre la enseñanza/aprendizaje de su disciplina en revistas especializadas se reduce a la mitad de este porcentaje, al 30% (el 15,6% un artículo, el 13,1% entre 2 y 4 y el 3,3% más de 5 artículos). Lógicamente investigar y publicar sobre la enseñanza de la disciplina son los pasos siguientes al desarrollo de proyectos de innovación, por ello resulta coherente que estas tareas se lleven a cabo en menor proporción que la participación en proyectos de innovación.

Asimismo, la ayuda que la formación pedagógica les ha supuesto para investigar en el aula ha sido menor que la proporcionada para la participación en proyectos de innovación: han declarado que les ha ayudado bastante o en gran medida el 38,5%, mientras que para el 57,4% la ayuda ha sido poca o muy poca (Tabla 36). El Programa de Apoyo a la Investigación, comenzó en 2011 precisamente para fomentar esta continuación natural de la innovación docente a la investigación educativa por lo que esta opinión refrenda la puesta en marcha del dicho Programa de formación.

Tabla 36. Distribución de frecuencias del grado en que la formación ha ayudado a investigar en el aula.

¿Cree que la formación pedagógica recibida le ha ayudado a investigar sobre el proceso de e/a de su disciplina?	Frecuencia	Porcentaje
En gran medida	9	7,4
Bastante	38	31,1
Poco	49	40,2
Muy poco	21	17,2
No he participado	5	4,1

¿Cree que la formación pedagógica recibida le ha ayudado a investigar sobre el proceso de e/a de su disciplina?	Frecuencia	Porcentaje
Total	122	100

Respecto a los puestos de responsabilidad en relación a la docencia, indicar que el 22% aproximadamente no respondieron a esta pregunta, lo que podría interpretarse como no haber ejercido ningún puesto de responsabilidad docente. Un porcentaje similar han tenido un cargo de responsabilidad, el 18,7% han tenido 2 cargos y el 20,33% tres. En torno al 4% han tenido 4 o 5 cargos y sobre el 2,5% han tenido 6 o 7.

La responsabilidad más frecuente ha sido la de elaborar y/o coordinar la guía docente de una asignatura, que ha recaído en el 56,1% de los que han respondido al cuestionario. A continuación, el 43,1% ha coordinado proyectos de innovación docente, dato que refleja su compromiso con la mejora de la docencia pues liderar estos proyectos es una tarea que se emprende de forma totalmente voluntaria. Aproximadamente un 39% ha coordinado en algún momento un curso, materia o especialidad y el 30% han formado parte de las comisiones de Evaluación y/o Garantía de Calidad de alguna titulación. El número de profesores dedicados al resto de cargos de responsabilidad es menor: un 11,38% han sido Coordinadores de titulación, un 16,26% han pertenecido a la Comisión de Diseño de la Titulación y un 12,19% a la de Docencia. Sin embargo los puestos desempeñados tienen mayor responsabilidad respecto a la docencia de una titulación en su conjunto.

Las respuestas consignadas como "Otros" se referían a cargos como decano o vicedecano o responsabilidades como dirigir un proyecto fin de carrera o pertenecer a tribunales de proyectos fin de carrera.

En síntesis, podemos afirmar que el profesorado participante en el Diploma que ha respondido al cuestionario ha estado muy implicado en tareas docentes de responsabilidad. Algunas de ellas como el diseño de las titulaciones, el apoyo a los sistemas de calidad o la coordinación de las mismas, reflejan la dedicación a la mejora de las correspondientes titulaciones.

Conclusión del cuestionario

Para finalizar el cuestionario, se pregunta por la consideración que tienen de la formación pedagógica del profesorado universitario, si recomendarían a otros compañeros cursarlo y, por último, se invitaba a añadir los comentarios que estimasen oportunos respecto al Diploma.

La opinión fue bastante unánime cuando se trata de la necesidad de la formación pedagógica para el ejercicio de la profesión docente: para el 49% es imprescindible o muy necesaria y para el 39% bastante necesaria. Solo una de las personas que han respondido al cuestionario la considera innecesaria (Tabla 37).

Tabla 37. Distribución de frecuencias del grado en que la formación pedagógica es necesaria para la profesión.

Indique el grado en que considera que la formación pedagógica del profesorado universitario es necesaria para el ejercicio de su profesión	Frecuencia	Porcentaje
Imprescindible o muy necesaria	60	48,8
Bastante necesaria	48	39
Algo necesaria	14	11,4
Innecesaria	1	0,8
Total	123	100

Podríamos identificar un patrón al menos en ese porcentaje del profesorado que ha continuado su formación pedagógica, que ha participado en proyectos de innovación, asistido a encuentros científicos sobre la enseñanza de su disciplina y, en menor medida, han publicado sus propios resultados en cuanto a la enseñanza de su disciplina en revistas especializadas.

El 67,5% recomendaría a cualquiera de sus compañeros noveles que realicen el Diploma, el 22% sólo a algunos de ellos, el 1,6 a todos los compañeros (sean o no noveles) y resulta significativo que sólo el 8% de los que han respondido ha señalado que no lo recomendaría. Sólo una respuesta ha sido distinta a las opciones presentadas y se refería a la imposibilidad de opinar porque no conocía los contenidos actuales del Diploma.

La última pregunta del cuestionario era de respuesta abierta e invitaba a expresar lo que se considerase conveniente sobre el Diploma. Se han recogido 45 respuestas en las que los participantes han ofrecido sus opiniones sobre esta actividad de formación, centradas en tres grandes bloques temáticos: el Diploma, sugerencias de mejora y opiniones sobre la formación en general. A continuación se describen y analizan estas opiniones, necesariamente heterogéneas puesto que pueden referirse a cualquiera de las diecisiete ediciones del Diploma llevadas a cabo hasta ese momento. Se consigna entre paréntesis el número de las mismas que se refieren a cada temática estudiada.

En primer lugar, analizamos las opiniones sobre el carácter del Diploma. Para 5 de los participantes que respondieron a esta pregunta abierta, esta actividad debería ser obligatoria para el profesorado. Sólo dos de ellos especifican que lo sería para el profesorado novel. Argumentan esta opinión basándose en que: la realización de este tipo de formación es un indicador de la calidad de la docencia; para ejercer la profesión se necesita un conocimiento científico de la docencia universitaria y, por último, es imprescindible igualmente para innovar. Un ejemplo de estas opiniones podrían ser las siguientes:

“Debería ser obligatorio si se pretende que se evalúe la calidad en la enseñanza. No se puede hablar de calidad de la docencia desconociendo completamente lo que es o implica. Tampoco se puede innovar en el aprendizaje desde la ignorancia.” (Profesor colaborador que cursó la actividad en el 2002/03 del área de Ingeniería y Arquitectura).

“El hecho de no realizar formación docente continuada en el profesorado universitario debería contar negativamente. No es normal que tengamos malos profesores que a su vez son buenos conocedores de la materia que imparten. Se nos paga como docentes y muchos lo hacemos realmente mal y a disgusto. Al que no le guste la docencia que deje su plaza de profesor. No me hubiese importado firmar esta encuesta.” (Profesor Titular de Universidad del área de Ciencias que superó el Diploma en el curso 2003/04)

Algunos participantes han considerado que la realización del Diploma en su totalidad o el seguimiento de algunos de sus módulos son imprescindibles para el profesorado en general, no sólo para el novel (3). Constituiría una especie de “reciclaje” e incluso uno de ellos ha propuesto su obligatoriedad para el profesorado que obtenga evaluaciones negativas de su estudiantado. Creemos que esta propuesta refleja el valor que otorgan a esta actividad puesto que se considera que otros compañeros podrían mejorar su labor docente si participaran en la misma.

Otros rebajan el carácter de la actividad y la califican como recomendable (4), especialmente para profesorado novel (2). Por ejemplo: *“Todo ha sido muy importante. Las ideas plasmadas sobre la forma en que un profesor puede apoyar y ayudar al proceso de aprendizaje, han sido muy útiles. Totalmente recomendable. (Espero que este Curso continúe).”* (Profesor Contratado Doctor del área de Ingeniería y Arquitectura que curso la actividad en el curso 2010/11). Igualmente se ha recogido el calificativo de imprescindible (1), pero también el de decepcionante (1) por no corresponderse con las expectativas que se habían puesto sobre el curso.

También se han recogido opiniones sobre la conveniencia de convertir el Diploma en un Máster o un Postgrado. La posibilidad de diseñar un Máster de

Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario de carácter oficial e interuniversitario, fue estudiada en su momento por un grupo de profesores vinculados a los ICEs y Unidades de Formación de varias universidades españolas, liderados por el profesor Miguel Ángel Zabalza Beraza. El ICE de la UZ participó activamente en esta iniciativa, que se vio interrumpida por el inicio de la crisis económica que supuso un cambio radical en la contratación del profesorado.

En segundo lugar nos hacemos eco de las opiniones sobre lo que supuso para los participantes, para los que, en general, resultó útil (16), aun cuando fuese necesario otro enfoque (3), haciendo hincapié en que les resultó útil especialmente por ser noveles (3). Cuando mencionan para qué les resultó útil hablan de la formación en general (6), para mejorar la calidad de su docencia (4), para reflexionar (2), para contactar con profesorado de otras áreas y tener la oportunidad de hacer grupos multidisciplinares (2) o incluso para investigar en su docencia (1) o elaborar un buen proyecto docente (1). Algunos ejemplos de este tipo de respuestas sobre la utilidad de esta formación son:

“Me ha parecido muy útil no solo a nivel formativo, sino a la hora de establecer relaciones con otros docentes de otras áreas, ya que permite ver la enseñanza universitaria con sus pros y contras desde distintos puntos de vista.” (Profesora Asociada de Ciencias de la Salud que cursó el Diploma en el curso 2011/12).

“Es muy útil tener las herramientas que proporciona el Diploma porque:

- Proporciona mejores prácticas docentes
- Sienta las bases para iniciar la investigación educativa
- Permite aprender de los investigadores en docencia universitaria excelentes que imparten las clases
- Facilita la creación de equipos multidisciplinares entorno a experiencias de enseñanza aprendizaje universitarias” (Profesor Ayudante Doctor que superó el Diploma en el curso 2007/08 del área de Ciencias Sociales y Jurídicas).

“Creo que, en general, resulta útil para dar una visión general de la docencia universitaria a los profesores que se están iniciando en ella, aunque ese quizá sea también su mayor inconveniente: podría ser útil diversificar parcialmente el curso en función del tipo de enseñanzas.” (Profesor Ayudante Doctor del área de Ciencias que superó el Diploma en el curso 2006/07).

“Considero que el Diploma tendría que ser útil pero mi experiencia no fue todo lo satisfactoria que esperaba. El Diploma engloba muchas horas de asistencia para lo que realmente "se aprende", por lo que la sensación es de que en algunas ocasiones se está "perdiendo" el tiempo. Creo que habría que enfocarlo

para que resultase más práctico y útil a los asistentes.” (Profesora Contratada Doctora del área de Ciencias Sociales y Jurídicas del curso 2011/12).

Casi la mitad de las respuestas obtenidas han ofrecido sugerencias para mejorar la actividad, concretamente 20 de 45. En general, antes de realizar una sugerencia de mejora, han explicado cuál fue su experiencia concreta y, por tanto, aquellas circunstancias que provocan la misma. Al tratarse de una actividad modular, se han recogido valoraciones distintas a los diferentes módulos, muy positivas de algunos y otras menos favorables de otros. Esto provoca que la sugerencia más frecuente (6) se centre en la renovación, mejora, adaptación o actualización de algunos módulos. Junto a esta sugerencia de adaptación de algunos módulos, aunque en menor medida (3), se ha recogido la de mejora del profesorado que lo imparte, en especial el del ICE. Por ejemplo: *“Considero que hay algunos bloques muy útiles y bien planteados, y otros que han quedado obsoletos y precisan renovar sus contenidos y metodología. En cuanto al curso en general, si se actualiza, puede ser muy útil para cualquier docente.”* (Profesora Titular de Escuela Universitaria del área de Ciencias Sociales y Jurídicas que cursó la actividad en el curso 2013/14).

Como ya se ha indicado, para una parte del profesorado que respondió al cuestionario, formar parte de un grupo heterogéneo se ha percibido como una ventaja. Sin embargo, para otra parte, el hecho de que la disciplina que se imparte condicione la forma de enfocar la docencia, les ha llevado a sugerir que el Diploma se imparta a grupos de profesores de la misma rama de conocimiento (5), si no es posible en su totalidad, si al menos algunos módulos. Dos ejemplos de estas sugerencias:

“Que esté adaptado a la docencia que se imparte en cada Facultad. La docencia en Ciencias, o en Humanidades, o en Ciencias sociales es muy diferente. Algunas metodologías docentes quizá sean más propias de otros niveles educativos (primaria, ESO, Bachillerato) que universitarios” (Profesor Titular de Universidad del área de Ciencias Sociales y Jurídicas que cursó el Diploma en el curso 2009/10).

“Hay veces que resulta complicado ver la aplicación a una asignatura en particular de las teorías que se explican. En mi opinión sería adecuado intentar adaptar estas teorías a la práctica en aula, aunque soy consciente que siendo cada uno de disciplinas tan diferentes, resulta casi imposible. Se podría intentar agrupar los casos prácticos a las áreas de conocimiento, de una manera general.” (Profesora Asociada del área de Ciencias de la Salud que cursó el Diploma en el 2012/13).

Autores como Escudero (2003b) ya estudiaron la formación pedagógica desde el punto de vista de las disciplinas y se mostraron partidarios de que los programas de formación del profesorado universitario deberían tener muy en cuenta el contexto en el que desarrolla su tarea el profesorado, y, dentro de ese contexto, de forma muy destacada, la disciplina que imparte.

Otro cambio sugerido para el Diploma (5) es el de ofrecer una enseñanza más práctica y más realista. Adolece la actividad, en opinión de este profesorado, de una formación excesivamente teórica y de difícil aplicación en su contexto. Este tema centra uno de los más viejos debates entre los responsables de la formación del profesorado: qué conocimiento de la teoría pedagógica es imprescindible para que la aplicación de sus principios resulte realmente eficaz o cómo establecer una relación "saludable" entre la teoría y la práctica. Korthagen (2010) proporciona una descripción de los modelos de formación deductivos (de la teoría a la práctica), inductivos (de la práctica a la teoría) y el enfoque que denomina "realista" que intenta eliminar la brecha entre teoría y práctica para construir conocimiento pedagógico. Para ello, aboga por partir de situaciones reales que preocupen al profesorado, fomentar la reflexión conjunta del grupo de profesores en formación, diseñar intervenciones supervisadas por los formadores para generar de este modo la teoría. Contreras (2010) por su parte, propone un nuevo enfoque, distinto al tradicional teoría-práctica, centrado en la relación entre la experiencia y el saber. Experiencia definida como lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo y el saber entendido como fruto de la experiencia. Para este autor, por tanto, los programas de formación del profesorado deberían ofrecer el saber que sirva para constituir la experiencia.

Ejemplos de este tipo de opiniones son:

"Creo que la idea y "filosofía" del Diploma es muy adecuada y podría ser útil. Creo que en el momento en que se realiza ese Diploma, los profesores noveles necesitamos respuestas y soluciones concretas a problemas que tenemos, como son las guías docentes, y el uso de metodologías activas, entre otros." (Profesor Ayudante Doctor que cursó el Diploma en el 2011/12 del área de Ciencias Sociales y Jurídicas).

"Creo que tenemos escaso apoyo y técnicas docentes, en estos tiempos de cambio. Más que teoría, me gustaría enseñanza de técnicas y herramientas concretas (cómo montar una clase basada en ABP, y en general, cómo desarrollar nuevas experiencias)." (Profesor Contratado Doctor del área de Ciencias Sociales y Jurídicas que cursó el Diploma en el 2001/02).

Dos profesores que cursaron la actividad en las primeras ediciones de la misma, en las que, como se ha explicado anteriormente, al recibir muchas más peticiones que plazas hubo que aplicar como criterio de admisión los años de experiencia docente, han enfatizado en la recomendación de que el criterio de selección para participar en la actividad sea justamente el opuesto y, por tanto, solo se acepte al profesorado novel. Podemos considerar estas opiniones que provienen de profesorado experto, como indicadores de que el curso está bien diseñado para quienes está dirigido: el profesorado novel.

La idea de incorporar tutores o mentores que realicen el seguimiento de los participantes ha sido aportada por dos participantes y, en parte, ya se ha recogido en la última edición. Por ejemplo, una Profesora Titular de Universidad del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, que cursó la actividad en el curso 04/05, escribe:

“Podría incorporarse un tutor responsable de la evaluación y seguimiento de los participantes, seleccionando profesores coordinadores de proyectos de innovación o con evaluaciones docentes positivas destacadas en muchos cursos para el seguimiento del aprendizaje del participante, o incluso crear subgrupos por áreas afines, si bien esto último será difícil debido a la heterogeneidad de disciplinas.”

Como se ha mencionado anteriormente, la duración del Diploma se estableció en 120 horas por decisión de la Junta de Gobierno de la UZ. La duración de cada uno de los módulos presenciales y la estimación del tiempo dedicado al trabajo fuera de clase, ha sido un aspecto que ha preocupado a los responsables de la actividad desde su inicio. De hecho, una de las preguntas de la encuesta que cada edición cumplimentaban los participantes al finalizar el Diploma, solicitaba su opinión sobre si la duración de cada uno de los módulos debía ser la misma, menor o mayor que la ofrecida. Sus respuestas se tenían en cuenta a la hora de programar la siguiente edición, si bien, por otra parte, la tendencia a lo largo de los sucesivos cursos ha sido la de disminuir el número de horas presenciales e ir aumentando el número de horas dedicadas al trabajo no presencial. Aun así, tres de las sugerencias aportadas, se centran en la duración excesiva del curso y la necesidad de disminuir la carga presencial. Por ejemplo:

“El curso es muy extenso y es impartido por muchos profesores diferentes. Algunos son muy buenos, otros no tanto. Como he comentado antes, con algunos de ellos las clases son amenas y se adquieren principios y estrategias que tienen aplicación directa en la docencia y que ayudan a reflexionar y mejorar la misma. Si tuviera que recomendar a un compañero la obtención del diploma, seguramente le indicaría lo anterior y le aconsejaría que hiciera cursos

cortos con temas concretos en su lugar.” (Profesora asociada del área de Ingeniería y Arquitectura que cursó el Diploma en 1999/00).

“Está sobredimensionado en el número de horas. Con menos horas se llegan a las mismas conclusiones u objetivos.” (Profesor ayudante del área de Ciencias Sociales y Jurídicas que no declara el curso en que finalizó la actividad).

Finalmente, hemos recogido comentarios más críticos con esta formación en particular o con las condiciones de trabajo del profesorado en general. Concretamente, dos participantes comunicaron la nula aportación que el seguimiento del Diploma había supuesto para ellos y un tercero describió los contenidos como poco adaptados a la docencia para adultos y universitarios. Dos participantes describieron las condiciones en que desarrollan su docencia (grupos muy grandes, forma y momento en que se elabora el Plan de Ordenación Docente,...) para argumentar las dificultades que se encuentran para llevar a la práctica lo aprendido en el Diploma así como para poner en marcha proyectos de innovación.

7.3. ANÁLISIS CUALITATIVO

Se describe a continuación el proceso de análisis llevado a cabo para establecer las categorías que finalmente se propondrán como un modelo de evaluación de un Programa de Formación Pedagógica del Profesorado Universitario Novel.

Este proceso ha comenzado con un primer análisis de contenido según los criterios de evaluación previamente establecidos. A continuación, partiendo del análisis anterior, se utiliza como base para las categorías el modelo CIPP de evaluación del Programa. El tercer análisis establece las categorías que emergen de las anteriores, las relaciones entre ellas. De esta manera, se construye un modelo capaz evaluar el Programa con el objetivo de ofrecer pautas para la mejora.

7.3.1. Fases del análisis de los de datos

Utilizando la aplicación NVivo Pro11, se realiza la primera aproximación al análisis de la información contenida en los siguientes recursos:

- Relato del responsable y coordinador del programa (RC1) en la primera etapa. (RRC1).
- Relato de la responsable y coordinadora del programa (RC2) en la segunda etapa. (RRC2).
- Entrevista del responsable del Programa en la primera etapa. (ERC1).

- Entrevistas a cuatro ponentes (PO1, PO2, PO3, PO4). (EPO1, EPO2, EPO3 y EPO4)
- Entrevistas a tres profesores que siguieron y superaron la actividad (IN1, IN2, IN3). (EIN1, EIN2 y EIN3).
- Grupo de discusión con los profesores que siguieron el Diploma (D1, D2, D3, D4, D5, D6 y D7) en el curso 15-16. (GDD).
- Entrevista grupal a tres profesores-mentores (M1, M2, M3) del Diploma en el curso 15-16. (EGM).

Se parte de una primera definición de nodos o Macro-categorías basadas en los criterios de evaluación agrupados en:

- Diseño de la actividad: diseño, necesidades de formación, expectativas,...
- Implementación: incluye todo lo relativo al desarrollo de la actividad.
- Satisfacción por parte de todos los implicados.
- Impacto: resultados, aplicación y transferencia.

Esta primera tentativa de análisis, permite que emerjan los diferentes aspectos que pueden incluirse en estas grandes categorías, así como otros que son transversales a todas ellas y es posible que jueguen un importante papel en la evaluación que nos ocupa.

Comenzaremos a describir todos los aspectos que se han incluido en la macro-categoría del "Diseño de la actividad". Los más claros, los que no nos ofrecían dudas, fueron todos aquellos que se referían al núcleo del diseño como: el establecimiento de los objetivos de la actividad, a la forma en que se diseñó, su estructura, los contenidos de cada módulo, la metodología a utilizar y el sistema de evaluación. Todos los grupos de informantes realizan sugerencias de mejora a estos aspectos del diseño que hemos incluido también en esta categoría de "Diseño de la actividad".

La experiencia de los profesores que siguieron y superaron la actividad nos permite incluir las expectativas de los inscritos, que dentro del modelo de evaluación, se enmarcarían dentro de la Entrada o Input y que se han definido como una subcategoría de "Diseño de la actividad", llamada "Expectativas de los inscritos" en la que no sólo se han tenido en cuenta lo que esperaban conseguir, sino también la motivación para seguir la actividad y la actitud con la que la afrontaron. Por ejemplo, la expectativa podía ser conseguir un certificado que acreditase su formación pedagógica, podían estar motivados para afianzar sus creencias como docentes y,

por tanto, tener una actitud defensiva. Estas expectativas, motivaciones y actitudes respecto a la actividad fueron descritas tanto por el responsable y gestor de la actividad, como por los inscritos, como por los ponentes (profesores que impartieron la actividad) como por los mentores que actuaron en el curso 2015/16.

Igualmente, todas las personas a las que hemos recurrido como fuentes de información aluden, según sus particulares puntos de vista, a las necesidades de formación del profesorado universitario novel y también a sus enfoques, creencias y planteamientos (más o menos rigurosos) sobre la enseñanza y el aprendizaje. Todos estos aspectos se han unido en otra subcategoría de "Diseño de la actividad" a la que he hemos llamado "Necesidades de formación", basándonos en la coherencia que existe entre lo que cada uno entiende por enseñar y aprender y lo que los profesores deben saber para afrontar ese proceso de enseñanza/aprendizaje. Por ejemplo, en esta subcategoría se han incluido comentarios sobre la necesidad y utilidad de ciertos contenidos que se trataban en los módulos para la formación de un profesor, pero también las ideas (o concepciones) sobre cómo debería ser la universidad y su profesorado.

En las entrevistas con los ponentes y el primer responsable de la actividad, también se ha hecho alusión a la formación de los ponentes, a la necesidad que tuvieron en su momento de preparación de los módulos y después de reciclaje y también a lo que han aprendido a través de su participación en el Diploma. Ese aprendizaje les ha llevado a algunos a colaborar con otras universidades, a otros a elaborar sus propias teorías sobre el aprendizaje... En esta primera aproximación al análisis, todas estas manifestaciones se han codificado en una nueva categoría distinta de las cuatro que se establecieron, llamada "Formación de los ponentes" por considerar que podría corresponder bien como un aspecto relativo a la Entrada o Input o bien como un impacto de la actividad en la institución y en los ponentes.

Siguiendo con la macro-categoría "Diseño de la actividad" y con los aspectos de "Entrada" se han incluido en ella también las razones que llevaron a los profesores ponentes a participar en la misma, así como las sugerencias de mejora sobre el diseño que estos mismos proponen. Por ejemplo, la propuesta de incluir en el diseño la evaluación de la aplicación y transferencia de lo aprendido a corto, medio y/o largo plazo o la del replanteamiento del contenido de algunos módulos.

Las referencias a la composición del grupo que en cada edición siguió el Diploma, también se han consignado en la categoría "Diseño de la actividad" por ser también un input o entrada en el modelo de evaluación, así como las reflexiones sobre las relaciones entre mentores y mentorizados para que la mentoría tenga éxito.

Por último, también se han incluido en esta categoría algunos aspectos relacionados con el contexto de la actividad a nivel "macro" como la consideración de la institución por la formación y la función docente, las formas de acceso a la profesión y la promoción en la misma. Y también a nivel más "micro" como la experiencia del ICE en la formación del profesorado en general.

Dentro de la categoría "Implementación" se han codificado todos los párrafos en los que se describe cómo el diseño de la actividad, mencionado en apartados anteriores, se llevó a la práctica: qué contenidos se exponían en los módulos, qué metodología se utilizaba en clase, (qué hacían los ponentes y qué hacían los profesores inscritos en el Diploma), cómo se llevaba a cabo la evaluación de la misma, qué materiales y recursos didácticos se utilizaban, cómo era el clima de clase. También se han considerado en esta categoría todas las manifestaciones, opiniones, ideas, etc. sobre cómo eran las relaciones que se establecían entre unos y otros colectivos: ponentes, inscritos y gestores de la actividad. Al igual que en la categoría anterior, se han incluido en la categoría Implementación todas las sugerencias de mejora que se han propuesto en relación a la misma.

En esta categoría de "Implementación" algunos temas nos han suscitado dudas. Por ejemplo, el tema de la evaluación de los módulos porque se comenta la utilidad de esta evaluación para modificar elementos de los módulos y también se habla del contenido de los cuestionarios o de la forma de evaluar. En el primer caso se ha considerado parte de la implementación, mientras que en el segundo, lo han sido del diseño. Otros temas han resultado todavía más difíciles de codificar por las diversas perspectivas que ofrecen. Por ejemplo, la "Normativa de Evaluación de la UZ" ha obligado a realizar cambios en el módulo del Diploma dedicado a evaluación, lo que se ha codificado en la categoría "Implementación". La existencia misma de la normativa, en lo que se refiere al modelo de evaluación adoptado en esta investigación, atañe al contexto de la actividad. En cuanto establece, por ejemplo, que todo estudiante tiene derecho a una prueba global, influye en las necesidades de formación del profesorado universitario.

Dentro de la categoría "Implementación" se ha incluido una subcategoría llamada "Equipo de ponentes" porque se han encontrado en todos los ponentes entrevistados, distintas manifestaciones sobre la existencia o no del equipo docente, sobre el sentimiento de pertenencia al grupo que cada uno tenía y sobre sugerencias de mejora para establecer estrategias de coordinación.

En la categoría "Satisfacción" se han codificado todos los fragmentos de los textos en los que los informantes declaraban su satisfacción o insatisfacción con distintos aspectos de la actividad o con la experiencia de forma global. Por ejemplo,

cuando se muestran satisfechos con el papel que han desempeñado los mentores del curso 2015/16 en el Diploma. Dentro del modelo de evaluación CIIP, esta satisfacción se correspondería al Proceso.

Se han definido tres subcategorías llamadas: "Satisfacción con la gestión", "Satisfacción profesional" y "Satisfacción personal". La primera de ellas, la satisfacción con la gestión surge fundamentalmente de las declaraciones de los ponentes en las que describen aspectos positivos y negativos de la coordinación y gestión de la actividad, llevadas a cabo en el ICE por distintas personas: coordinador, personal de secretaría, personal de conserjería y técnicos informáticos y de medios audiovisuales. Como en el caso anterior, esta satisfacción se relaciona con el Proceso de la actividad, con la realización del plan diseñado.

La "Satisfacción profesional" se refiere más bien a lo que los informantes han obtenido gracias a su participación (sea cual sea esa participación: tanto si es ponente, como inscrito o gestor), desde el punto de vista profesional. Por ejemplo, la posibilidad de conocer desde dentro al menos una parte de la complejidad de la universidad, es un motivo de satisfacción profesional para alguno de los ponentes entrevistados. La "Satisfacción personal" tiene que ver con lo que supuso y ha supuesto en lo estrictamente personal, ese paso por el Diploma. Por ejemplo, algún informante declara que haber conocido y tratado con tantos profesores y profesoras de la Universidad de Zaragoza ha sido un lujo. Estas dos subcategorías, Satisfacción profesional y personal, pueden considerarse un "Producto" de la actividad en el modelo CIPP.

Se han codificado en la categoría "Impacto" lo que hemos considerado como un "Producto" que el Diploma ha generado a cada uno de los grupos de informantes. Por ejemplo: lo que han aprendido gracias a la actividad, lo que han cambiado, lo que han aplicado en su docencia, la satisfacción con la actividad, etc. También se han incluido en esta categoría, todos los comentarios referidos a lo que ha supuesto para la Universidad de Zaragoza, ofrecer y mantener el Diploma como actividad de formación pedagógica para el profesorado universitario. Al igual que en el resto de categorías, se han incluido las sugerencias de mejora que se han ofrecido en relación al impacto. Surgen muchas dudas en el proceso de codificación de esta categoría porque se mezclan aspectos relacionados con otras categorías. Por ejemplo, uno de los productos que se menciona en muchos de los documentos analizados es la reflexión, que se puede realizar sobre el papel del profesor universitario, sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre las necesidades particulares de la enseñanza de cada disciplina,...Esas reflexiones en algunas ocasiones generan

sugerencias de mejora, por ejemplo, para el diseño del Diploma. En esos casos, hemos realizado una doble codificación para un mismo fragmento de texto.

A. Consecuencias del primer análisis de los datos

Esta primera codificación de los documentos en las cuatro macro-categorías, relacionadas a su vez con los criterios fijados para la evaluación de la actividad: Diseño, Implementación, Satisfacción e Impacto, nos proporcionó una visión global de las opiniones, experiencias, vivencias, ideas, reflexiones y enfoques que los informantes tienen sobre los temas considerados en las entrevistas, los relatos y el grupo de discusión. Y también permitió aflorar nuevas categorías emergentes que son en buena medida transversales a todas las demás.

Una de estas categorías es la "Coherencia". Ya en los criterios para la evaluación se ha hecho referencia a:

- La coherencia interna: el programa evaluado debe conseguir los resultados que se pretenden.
- La coherencia externa: el programa debe ser coherente con el modelo educativo de la institución, en este caso, la Universidad de Zaragoza.
- La coherencia de los objetivos de formación con el modelo de profesor universitario.
- La coherencia entre contenidos, metodologías y evaluación con el modelo de profesor de la institución.

En los datos aportados por el profesorado participante en el Diploma (incluimos con el adjetivo participantes a todos: ponentes, inscritos y responsables del Programa) hemos encontrado:

- Coherencia entre expectativas y satisfacción: si un profesor inscrito busca claves para la mejora de su docencia, se declara satisfecho cuando puede aplicar lo aprendido en clase. Por el contrario, si se busca la consecución de un mérito, obtener al final del Programa una certificación es motivo suficiente para mostrarse satisfecho.
- Coherencia entre lo esperado y lo encontrado. Para los ponentes, por ejemplo, esta coherencia existe en alguna medida. Para los inscritos hay coherencia pero también alguna incoherencia. Por ejemplo, hay incoherencia entre las demandas de los profesores inscritos a los ponentes de lo que llaman "recetas" o "reglas" para aplicar en su docencia de cara a obtener unos determinados resultados prefijados, y lo que los ponentes les ofrecen.

- Coherencia entre las necesidades de formación sentidas o percibidas por el profesorado novel que siguió el Diploma y lo que demandaban sobre cada una de las temáticas tratadas. No siempre existió esa coherencia.
- Coherencia entre lo que se quiere conseguir y lo que se está dispuesto a hacer. En este caso, las conductas de cada uno de los grupos de participantes son coherentes con lo que se pretende conseguir. Por ejemplo, si sólo se quiere conseguir un certificado es posible que la participación en clase sea nula. Si lo que se desea es tener un conocimiento profesional de la profesión docente, entonces se estudian los materiales que se proponen y se hacen preguntas en clase.
- Coherencia entre lo que se presenta en clase como bueno o deseable para un buen docente y lo que se hace en clase. En este caso, algunos ponentes muestran coherencia entre lo que proponen que hay que hacer en clase y lo que hacen en clase. Pero a otros se les achaca justamente incoherencia, podemos decir que una cosa es predicar y otra dar trigo. Se habla de metodologías activas y la mayor parte de las clases son magistrales y puramente expositivas. Se habla de la necesidad de coordinación y trabajo en equipo, pero los inscritos no perciben entre los ponentes ni coordinación ni trabajo en equipo.
- Coherencia entre la importancia que la institución concede al Programa y la asignación de recursos, el reconocimiento del mérito, etc. Se percibe la importancia concedida al Programa por la presentación que cada edición del mismo ha realizado el Vicerrector de turno de Ordenación Académica o de Política Académica en cada caso. Por la presencia igualmente en la entrega de las certificaciones. También por la asignación de recursos para la realización de la misma. A falta de la aplicación y contextualización del programa "Docentia" de ANECA, la Universidad de Zaragoza no cuenta en estos momentos con un programa de evaluación del desempeño docente. Se está a la espera en el momento de redactar este documento, de la puesta en marcha de un programa Piloto, en el que se ha considerado el mérito de contar con la certificación del Diploma. Por lo que en el período evaluado del Programa, el reconocimiento del mérito se ha realizado en primera instancia por parte de los Departamentos a la hora de confeccionar cada baremo de contratación. El Diploma se menciona en el apartado de Méritos docentes o Docencia.

- Coherencia entre la consideración del Diploma dentro del Programa de Formación del ICE y los medios y recursos y el empeño con el que a lo largo de las ediciones se ha realizado el Programa.

En suma, el tema de la coherencia o incoherencia sobre determinados aspectos, afecta a todos los grupos de informantes –inscritos, ponentes, mentores, gestores–pero también a la propia institución –equipo de dirección, departamentos, ICE–.

Otra categoría emergente y transversal puede ser la “Coordinación”. Sin duda, en un programa como el Diploma la coordinación está muy presente. Para que el Programa se lleve a cabo con éxito, el diseño del mismo debe contemplar esa coordinación, de hecho la actividad siempre ha tenido un responsable en el ICE al que se ha denominado “Coordinador del Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario” y como tal firma las actas del mismo y recibe una certificación de la realización de dicha coordinación. Por tanto, la coordinación debe establecerse:

- Entre el responsable y los profesores ponentes.
- Entre los profesores ponentes
- Entre los módulos que componen la actividad
- Entre los trabajos propuestos en cada módulo y los trabajos globales
- Entre los responsables de la gestión y ponentes y participantes: materiales didácticos, aulas, medios....

Además de estas nuevas categorías emergentes, se constató la necesidad de determinar nuevas subcategorías que nos permitan delimitar de manera más concreta y precisa las temáticas del discurso de nuestros informantes. Por ejemplo, en lo que se refiere al impacto de la actividad, encontramos varias valoraciones positivas del hecho de que la participación en la actividad de formación había fomentado el establecimiento de relaciones de trabajo con compañeros de otras disciplinas. Estas relaciones además, en ocasiones han dado lugar al desarrollo de proyectos de investigación o de innovación, lo que nos afianza la idea de añadir esta subcategoría a la categoría “Impacto”.

Las dudas sobre la codificación permanecen en algunos puntos. Por ejemplo, ya se ha informado sobre la existencia de sugerencias de mejora prácticamente en cada categoría. Nos planteamos, por tanto, la posibilidad de definir una nueva categoría que recoja todas ellas, restando importancia al tema sobre el que incide cada sugerencia, puesto que todas ellas son sugerencias de mejor.

Concluida esta primera aproximación, acometemos el segundo momento de análisis en el que volvemos al modelo de partida y sus cuatro dimensiones: contexto, input, proceso y producto.

B. Segunda aproximación al análisis de los datos

En esta segundo momento de análisis de los datos, partimos del modelo de evaluación CIPP: Contexto, Input, Proceso y Producto y continuamos con la intención de analizar las temáticas del discurso en cada uno de los recursos. A continuación, describimos las subcategorías asociadas a cada una de ellas, en la primera etapa de este análisis.

Dimensión Contexto:

- Características del entorno al comienzo del Programa: la Universidad de Zaragoza (acogida de la propuesta, apoyo,...), el ICE (formación continua, participación en redes,...).
- Evolución de estas características: el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, el acceso a la profesión, la consideración de la función docente, el ICE (recursos humanos, estructura,...).
- Metas y objetivos generales que se proponía la institución para el Programa.
- Dificultades y obstáculos (en la institución para poner en marcha el Programa).
- Sugerencias para mejorar este contexto (ejemplo: incluir en Dedicar las horas de formación).

Dimensión Input/Entrada:

- Diseño del Programa/Estructura.
 - Contenidos (pertinencia y adecuación).
 - Formas de trabajarlos o Metodología (pertinencia y adecuación).
 - Relación entre las partes: ¿encajan?, ¿forman parte de un todo?, ¿son coherentes entre sí?
 - Valoración del diseño (pertinencia y adecuación).
 - Distribución temporal: calendario, horarios, duración,... (pertinencia y adecuación).
 - Tareas diseñadas: qué tareas, cuándo se solicitan, cómo, presenciales o no presenciales,... (pertinencia y adecuación).
 - Sugerencias de mejora del diseño.
- Participación en el Diploma.

- Características de inscritos y ponentes (número, situación administrativa, permanentes o no permanentes, jóvenes,..).
- Expectativas/Motivación/Actitud: ¿qué buscaban los participantes?, ¿cuál era su actitud hacia el diploma?
- Razones de su participación: ¿Por qué lo buscaban?
- Necesidades de formación.
- Compromiso que se adquiere al participar en el Diploma.
- Heterogeneidad del grupo: ventajas, inconvenientes.
- Diseño de la mentoría.
 - Tipos de relaciones del partida mentor/mentorizado.
 - Condiciones para que la mentoría funcione.
 - ¿Qué hace cada uno? (mentor-mentorizado).
 - Utilidad: ¿para qué sirve?, ¿qué obtiene cada uno?
 - Tiempo de dedicación a la mentoría.
 - Valoración, opinión sobre la mentoría.

Dimensión Proceso:

- Implementación del Diseño
 - Contenidos trabajados (pertinencia y adecuación): profundidad, rigor, utilidad, aplicabilidad.
 - Formas de trabajarlos: ¿qué se hacía?, ¿qué pasaba en clase y fuera de clase? (pertinencia y adecuación).
 - Objetivos: ¿para qué se hace? Planteamientos básicos, visión, enfoque.
 - Relación entre las partes: ¿encajan?, ¿forman parte de un todo?, ¿son coherentes entre sí?, ¿hay coordinación?
 - Valoración de la implementación (pertinencia y adecuación).
 - Distribución temporal: calendario, horarios, duración,... (pertinencia y adecuación).
 - Tareas que se realizaban: qué tareas, cuándo se realizan, cómo, presenciales o no presenciales,... (pertinencia y adecuación).
 - Relaciones entre los participantes (ponentes, inscritos, gestores).
 - Clima de clase: ambiente, interés, actitud, grupo y elementos que lo construyen.
 - Difusión del Programa.
 - Sugerencias de mejora de la implementación.
 - Satisfacción: personal o profesional.
- Implementación mentoría.

- Relación mentor-mentorizado.
- Interacciones mentor-mentorizado: ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen? (adaptan materiales, planifican reuniones, comparten materiales, revisan,...).
- Distribución temporal: horario, calendario.
- Valoración de la implementación de la mentoría.

Dimensión Producto:

- Resultados institucionales.
 - Mejoras en la institución (centros, departamentos, titulaciones).
 - Cambios realizados para responder a demandas.
 - Rendición de cuentas.
- Resultados en los participantes.
 - Aprendizaje: ¿qué han aprendido?
 - Aplicabilidad/Transferencia: ¿han aplicado lo aprendido? Elementos favorecedores y barreras para la aplicabilidad o la transferencia.
 - Mejora en su docencia.
 - Identidad Profesional: han incorporado la conciencia de lo que supone ser docente, la reflexión, la necesidad de formación continua, la adaptación, ...(Compromiso personal).
 - Relaciones entre los participantes.
 - Iniciativas provocadas o propiciadas por el Diploma: innovación, investigación, publicaciones.
 - Compromiso institucional: coordinadores de titulación, equipos directivos, comisiones de titulación, del sistema interno de calidad,...
 - Valoración de los resultados conseguidos.
 - Satisfacción: personal o profesional.
 - Sugerencias de mejora.
- Resultados mentoría.
 - Mejoras en la docencia.
 - Utilidad: aprovechamiento del tiempo, ha servido para la mejora.
 - Iniciativas a partir de la mentoría: proyectos en común a futuro.
 - Valoración de los resultados de la mentoría.

En la etapa siguiente de este segundo momento, nuestro objetivo fue redefinir las distintas subcategorías en otras en las que comience a emerger el carácter interpretativo de las mismas y de esta forma, sea posible también avanzar desde el

modelo de partida del análisis (Contexto, Entrada Producto y Proceso). A continuación listamos las subcategorías de cada dimensión.

Dimensión Contexto:

- Metas y objetivos generales del Programa propuestos por la institución.
- Implicación de la institución en el Programa.
 - En el origen: definición y propuesta del Programa por parte del ICE. Aprobación, apoyo, asignación de recursos por parte del consejo de dirección de Universidad de Zaragoza.
 - Valor concedido a la formación docente en la institución. En los equipos de gobierno, en los centros, en los departamentos, en el ICE y en el profesorado.
 - Dificultades y obstáculos para poner en marcha el Programa.
- Cambios en el contexto institucional.
- Sugerencias para mejorar este contexto.

Dimensión Input/Entrada:

- Diseño del Programa/Estructura.
 - Fines, metas y objetivos generales del Programa.
 - Funcionalidad del diseño (fácil, útil, adecuado a sus fines): selección de los contenidos; metodología; evaluación; relación entre las partes que lo componen; distribución temporal: horarios, calendarios, duración; tareas.
 - Valoración del diseño (pertinencia y adecuación).
 - Satisfacción con el diseño.
 - Sugerencias de mejora del diseño.
- Participación en el Diploma
 - Características de inscritos y ponentes (número, situación administrativa, permanentes o no permanentes, jóvenes, mayores...).
 - Actitud, necesidades y compromiso: ¿qué buscaban los participantes?, ¿cuál era su actitud hacia el Programa?, ¿qué querían conseguir? ¿qué compromiso adquirirían?
- Diseño de la mentoría.
 - Fines, metas y objetivos generales de la mentoría.
 - Funcionalidad del diseño de la mentoría: criterios para la selección de los mentores, establecimiento de condiciones que faciliten la labor conjunta, asignación de tareas.
 - Características y actitud de los mentores.

- Valoración, opinión sobre la mentoría.
- Sugerencias de mejora del diseño de la mentoría.

Dimensión Proceso:

- Implementación del Diseño.
 - Fines, metas y objetivos generales en la implantación del Programa (Planteamientos básicos, visión, enfoque).
 - Funcionalidad de la Implementación (fácil, útil, adecuada a sus fines): selección de los contenidos; lo que se hace en clase (conducta) y lo que pasa en clase; evaluación; coordinación entre las partes; distribución temporal: horarios, calendarios, duración; tareas; clima de clase: ambiente, interés, actitud, grupo.
 - Relaciones entre los participantes (ponentes, inscritos, gestores).
 - Valoración de la implementación (pertinencia y adecuación).
 - Satisfacción: personal o profesional.
 - Sugerencias de mejora de la implementación.
- Implementación mentoría.
 - Fines, metas y objetivos en la implementación de la mentoría.
 - Funcionalidad de la implementación de la mentoría: ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen?, ¿cuándo?, ¿qué relaciones se establecen?
 - Valoración de la implementación de la mentoría.
 - Sugerencias de mejora de la implementación de la mentoría.

Dimensión Producto:

- Resultados institucionales.
 - Mejoras, cambios o nuevas iniciativas en la institución (centros, departamentos, titulaciones, profesorado).
 - Coherencia entre la implicación de la institución y los resultados obtenidos.
- Resultados en los participantes.
 - Construcción de Identidad Profesional: a través de lo aprendido, de la reflexión, de la interacción con los compañeros, de la aplicación y/o transferencia de lo aprendido...
 - Iniciativas provocadas o propiciadas por el Diploma: innovación, investigación, publicaciones.
 - Compromiso personal e institucional: mejora de la docencia personal, participación en comisiones, grupos, equipos de gestión para la mejora de la docencia en la institución.

- Valoración de los resultados conseguidos.
- Sugerencias de mejora.
- Resultados mentoría.
 - Construcción de la Identidad Profesional: inmersión en la cultura profesional, sentimiento de pertenencia a la institución, seguridad, adquisición de conocimiento profesional, del Mejoras en la docencia.
 - Compromisos a partir de la mentoría: proyectos en común a futuro.
 - Valoración de los resultados de la mentoría.

7.3.2. Categorías finales

La tercera aproximación al análisis de datos se ha realizado una vez revisadas las dos anteriores desde una visión integradora que nos ha permitido ir más allá del modelo CIPP. Así han surgido nuevas categorías que facilitan la comprensión e interpretación del Programa así como la visión y experiencia de los agentes que intervinieron en el mismo. A continuación se listan las cinco categorías.

Categoría Implicación

- *Inscritos, mentores y ponentes*: Motivación, expectativas o actitud con las que los participantes acuden al Diploma y con las que lo siguen (en clase, en el momento de realizar los trabajos fuera de clase, al hacer las evaluaciones). Cambios en la actitud. Roles desempeñados por los participantes. Actitud según su procedencia, área de conocimiento, titulaciones en las que impartían docencia, situación administrativa,...
- *Institución*: apoyo de los rectorados, centros y departamentos al Programa (recursos, presencia); responsabilidad asumida por rectorados, centros y departamentos; responsables de la gestión y la coordinación.
- *Trayectoria de los participantes*: implicación posterior en formación, innovación e investigación educativa; aprendizaje; reciclaje y preparación; revisión de las evaluaciones y mejora; evolución de la gestión y de la institución.

Categoría Coherencia:

- *Interna*: El Programa consigue los objetivos marcados. Coherencia entre las necesidades de formación de los inscritos (percibidas o sentidas) y lo

que se ofrece, entre lo que se explica que hay que hacer y lo que se hace, entre lo que se hace y lo que se quiere conseguir,...

- *Externa*: El Programa es coherente con el modelo educativo de la Universidad de Zaragoza. Adaptación del Programa al modelo de profesor del Espacio Europeo de Educación Superior, al modelo de profesor de los planes estratégicos de la UZ, a la normativa de evaluación de la UZ, ...
- *Retroalimentación*: Estrategias del Programa para obtener información sobre los resultados del programa, sobre el grado de coherencia interna y externa. Modificaciones realizadas en el Programa como consecuencia de la información obtenida.

Categoría Coordinación:

- *Procesos*: estrategias de coordinación de los procesos desarrollados en el Programa.
- *Personas*: estrategias de coordinación de los responsables del programa con ponentes y mentores.
- *Liderazgo*: forma en la que los gestores ejercieron el liderazgo a lo largo de las sucesivas ediciones.

Categoría Satisfacción:

- *Satisfacción profesional*: satisfacción por lo que supuso profesionalmente a los participantes su paso por el Diploma y las razones de la satisfacción. Por ejemplo: satisfacción con algunos módulos, ponentes, coordinador,...
- *Satisfacción personal*: satisfacción por lo que supuso personalmente a los participante su paso por el Diploma y las razones de la satisfacción. Por ejemplo: satisfacción por lo que he aprendido, por la experiencia vivida...
- *Satisfacción relacional*: satisfacción por el establecimiento de relaciones personales y profesionales.

Categoría Vinculación:

- *Pertenencia al grupo*: estrategias llevadas a cabo para favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo: inscritos, mentores, gestores y ponentes.
- *Vinculación entre los grupos*: vinculación entre los grupos de participantes inscritos, mentores, gestores, ponentes.

7.4. RESULTADOS FINALES

En la Figura 4 se ofrece la imagen que sintetiza las categorías y subcategorías definidas. Se han representado categorías y subcategorías mediante rectángulos, excepto las subcategorías transversales, que se han representado utilizando elipses y están en nivel inferior para distinguirlas, ya que el nivel que les corresponde en la categorización sería el mismo que las correspondientes a la implicación de los Participantes, la coherencia interna y externa, la satisfacción personal y profesional, la coordinación de procesos y personas y las estrategias de vinculación. Por razones de espacio, no se han diferenciado las categorías de implicación de inscritos, mentores, ponentes, gestores e Institución y se ha recurrido a la etiqueta de "Participantes".

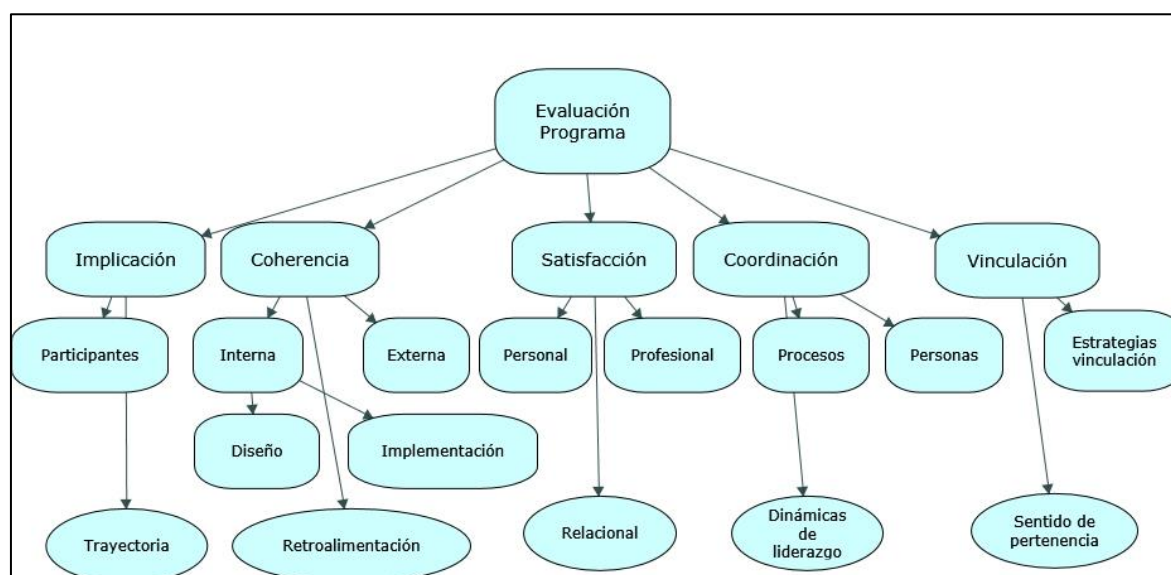


Figura 4. Imagen resumen del sistema de categorías

7.4.1. Descripción de las categorías

7.4.1.1. Implicación

La elaboración de la segunda codificación se realiza sobre el contenido de los documentos y siguiendo el modelo CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto). Fundamentalmente en los ámbitos del Contexto en el que se desarrolló la actividad y en el Input o Entrada, surge claramente una categoría que hemos llamado "Implicación" en la que consideramos la actitud, las expectativas o la motivación con

las que los participantes (inscritos, ponentes, mentores, gestores e institución) se acercaron al Diploma así como su evolución. Es decir, cuál y cómo era su "posición relativa" respecto al Diploma, y cómo esa posición evolucionó desde dos perspectivas: por el hecho de participar en el mismo y a través de las sucesivas ediciones a lo largo de estos 19 años.

A. Implicación de los inscritos

Comenzaremos por describir lo que entendemos por "Implicación" en el caso de los profesores inscritos en el mismo. Si seguimos un orden cronológico, implicación hace referencia en un primer momento, al interés con que se recibió el Programa (las solicitudes recibidas), las razones que les llevaron a solicitar plaza en el Diploma, las expectativas que tenían sobre lo que iban a encontrar o la motivación para realizar el curso.

La implicación de los inscritos entendida como demanda de los inscritos está recogida en el Informe resultante del análisis documental y se refleja en la Tabla 38.

Tabla 38. Plazas solicitadas, adjudicadas y tipo de solicitantes por curso.

Curso	Nº de solicitudes	Profesores permanentes	Profesores no permanentes	Becarios	Adjudicadas
1997/98	75	7	65	3	33
1998/99	50	1	47	2	34
1999/00	43	2	38	3	41
2000/01	35	0	35	0	33
2001/02	31	0	30	0	28
2002/03	40	2	38	0	40
2003/04	62	1	52	9	41
2004/05	76	2	71	3	32
2005/06	58		47	11	33
2006/07	72	2	62	8	42
2007/08	55		45	10	35
2008/09	70	1	56	13	36
2009/10	81	1	70	10	37
2010/11	55		49	6	33
2011/12	30		23	7	21
2012/13	36		27	9	24
2013/14	14	2	9	3	14
2015/16	22	0	16	6	13

Curso	Nº de solicitudes	Profesores permanentes	Profesores no permanentes	Becarios	Adjudicadas
Totales	905	21	780	103	570

El responsable y coordinador de la actividad en la primera etapa incluye igualmente en su relato algunos datos relativos a esta etapa:

"Un reflejo del interés que suscitó el Diploma son las 808 solicitudes recibidas en total a lo largo de los 14 cursos en que fui el responsable del mismo. Esto supone que en ese período, aproximadamente cada plaza fue solicitada por dos compañeros. Finalmente, siguieron el curso 498 profesores de la UZ y lo superaron 432." (RRC1, párrafo 29).

Las fuentes describen básicamente dos tipos de actitudes opuestas: la del inscrito que ve en el Diploma un mérito y la del que ve una forma de aprender para mejorar su docencia. Con la particularidad de que es posible una combinación de las dos, es decir muchos compañeros necesitan el mérito pero además quieren aprender a ser mejores docentes.

También algunas fuentes describen un tercer tipo de acercamiento más bien crítico, con el convencimiento de que no tenían nada que aprender, de que su forma de ser docentes era la correcta y, por tanto, no tenían nada que cambiar. Por ejemplo, el ponente 4, describe claramente las tres posturas:

"Había gente, claro y esos son los que uno más quiere para los módulos, gente que viene con mucho interés en formarse pedagógicamente, en ampliar su repertorio de recursos, en ver otras posibilidades. Esos son los ideales, porque están muy abiertos, que agradecen cualquier cosa, porque toman notas con ansiedad. También había un grupo, no se estadísticamente pero importante, de gente que venía más bien a cumplir un trámite. Era un trámite que podía ser útil, o como se dice normalmente, que diera puntos para otras cosas o que completara otros aspectos de su currículum para después acceder a otro tipo de cosas. [...] Luego diría que también había un grupito que a lo mejor estaban muy anclados en una posición y venían o bien a criticar, o a confirmar sus posiciones y se ponían a veces demasiado enfrente de lo que se estaba hablando." (EPO4, párrafo 16).

El ponente 2 coincide básicamente con el ponente 4 al describir estas tres posiciones, y en parte también en la proporción en que se encontraban:

"El ambiente de entrada el primer día, entendiéndolo que mi intervención es más o menos la tercera intervención, la tercera vez que se encuentran, me

encuentro con un grupo en general, tanto antes como ahora, bastante escéptico. Bueno, yo me he apuntado a esto, soy una persona inquieta, algo mejorará mi docencia pero o bien porque ya tengo muchos sexenios o bien porque no tengo sexenios, vamos a ver, mira, PO2, yo he visto gente dar clase toda mi vida, no sé qué me vas a contar de nuevo. Es decir, una actitud bastante crítica, bastante distante, bastante poco motivada. Dos actitudes: una por tener el papel, los primeros años no porque la ANECA primero ni existía o si existía no tenían mayor necesidad, pero si por tener el papel o bueno, por ver qué se cuece. Es decir, por tener el papel o por ver qué se cuece. Realmente vocacionales, vocacionales, es decir, aquella persona que entiende que el Diploma va a cambiar su metodología de trabajo, yo no más de un 25%.”. (EPO2, párrafo 45).

Sin embargo para el ponente 1, quizás ese grupo más vocacional era más numeroso de lo que han apreciado los otros ponentes, si tenemos en cuenta el siguiente párrafo de su entrevista:

“Como reflexión general: prácticamente un 90% de las personas con las que he trabajado iban con la idea de que podrían aprender, su expectativa era que iban a aprender algo. Esta es una idea importante. Las expectativas determinan a lo que vaya a pasar. Su actitud era abierta: venían de Ingeniería, Medicina, Veterinaria... Gente que empezaba pero querían aprender cosas de cómo enseñar.” (EPO1, párrafo 10).

También los profesores que superaron el Diploma ofrecen esas dos formas opuestas de acercarse al mismo. Por ejemplo, en la entrevista, la profesora inscrita 3 (IN3) explica:

“...excepto dos o tres o cuatro a lo mejor que yo creo que solamente por los puntos y ya está, que eso se veía muy claro, pero el resto sí que había cierta avidez por aprender, incluso en algunos bastante.” (EIN3, párrafo 67).

La actitud crítica o distante de algunos inscritos también la han mencionado otros informantes e incluso han utilizado adjetivos curiosos para calificarlos. El responsable 1 los llama “resabiados” y pueden ser también los “miuras” del inscrito 1 que describen en los siguientes párrafos: “y era muy difícil para los profesores sin experiencia previa porque tenían diríamos unos miuras en clase que tenían que aprender a lidiar con ellos.” (EIN1, párrafo 74).

“Sobre todo era gente que llevaba bastantes años dando clase, porque, claro, nos encontramos [...], en que, al principio, era para profesores no permanentes prioritariamente, y el criterio era que tuviesen años de antigüedad. Pero es que

había gente que tenía 20 años de antigüedad como profesor no permanente. Entonces muchas personas de ese tipo eran resabiadas, en el buen sentido del término. ¡A mí me van a decir después de 20 años, cómo tengo que dar mi asignatura! Bueno, pues sí.” (ERC1, párrafo 47).

Este tipo de actitud extrema se circunscribe prácticamente a los primeros cursos en los que la experiencia de los inscritos, aunque fuesen profesores no permanentes, era amplia. De hecho, algunos contaban con más de 20 años de experiencia como profesores.

A partir de lo expuesto, es posible distinguir entre los inscritos:

- Una orientación acreditativa: la de aquellos que buscan exclusivamente un mérito.
- Una orientación formativa, sin desdeñar el mérito, la de aquellos que buscan activamente y con convencimiento aprender para mejorar su docencia.
- Una orientación híbrida, la de aquellos que buscan tanto el mérito como la posibilidad de aprender algo, con poco convencimiento.

Estas orientaciones van unidas a las actitudes que los informantes han declarado (ver Tabla 39). Los inscritos con una orientación acreditativa tienen una actitud indiferente o neutral, que el ponente 4 describe muy claramente: *“la verdad es que un poco diríamos que les daba igual que se hiciera una cosa u otra con tal de no complicarles mucho la vida y pasar el trámite.” (EPO4, párrafo 16).* Los que tienen una orientación formativa tienen una actitud abierta, motivados e interesados por adquirir habilidades profesionales. Aquellos inscritos con una orientación híbrida, sin embargo, pueden tener actitudes más diversas: desde la curiosidad por ver lo que se presenta (a ver qué se cuece) pero con tibieza, con poco convencimiento, a la crítica del que no tiene nada que aprender (¡a mí me van a enseñar estos!).

Tabla 39. Implicación de los inscritos.

Orientación de la implicación de los inscritos	Finalidad	Actitud
Acreditativa	Mérito.	Indiferencia, neutra, distante, espectador lejano.
Formativa/vocacional	Mérito, aprendizaje activo y aplicación.	Positiva, abierta, interesada y orientada a la motivación, autor, creador, protagonista.

Orientación de la implicación de los inscritos	Finalidad	Actitud
Híbrida	Mérito y aprendizaje.	Crítica, de enfrentamiento, escéptica o curiosa.

Entendemos que las siguientes declaraciones son dos buenos ejemplos de lo que hemos llamado orientación formativa en la "Implicación" de los inscritos para participar en el Diploma.

En primer lugar, el ejemplo del profesor que cursó la primera edición del Diploma que al preguntarle si después de 10 años ejerciendo como profesor seguía sintiendo la necesidad de esa formación, respondió:

"Yo entendía que podía aprender cosas interesantes. Porque una cosa es lo que tú vas haciendo de tu propio, bueno es también las cosas que dicen del profesor universitario, que es como una especie de alma perdida que va trabajando ella sola, según le parece. Claro, si tú tienes interés y ves los problemas que tienes en clase y te los intentas solucionar a tu manera. Pero siempre es una forma artesanal. Eso siempre sería mejor en una estructura y en un marco teórico." (EIN1, párrafo 14).

Por otra parte, la actividad objeto de evaluación en esta investigación, se llevó a cabo durante el proceso de convergencia al EEES e indudablemente este hecho influyó en su desarrollo y en la implicación de los inscritos. Por ejemplo, la profesora que cursó el Diploma en el curso 2003/04, afirma en ese sentido:

"Era un momento también de cambio y que estabas un poco ahí a la expectativa, a ver qué va a pasar y un poco formarte ante esa situación nueva que llegaba. Nos tocó ahí todo Bolonia, nos tocó nuevo. [...]. Nos tocó allí un movimiento que parecía que iba a cambiar todo, que iba a ser una cosa y entonces estabas un poco ahí, a ver qué puedo hacer yo para subirme a este carro." (EIN2, párrafo 39).

La implicación del profesorado inscrito en el Diploma también se ve reflejada en la realización de las tareas propuestas en los módulos o en los trabajos finales: en su calidad, en la entrega en los plazos acordados, en el interés por la revisión,... El ponente 1, por ejemplo, cuando se le pregunta si notó algún cambio en el momento en que se propusieron esas tareas a realizar fuera de las sesiones presenciales asegura:

“En resumidas cuentas, si noté algún cambio fue en ese sentido: por una parte la dificultad de algunos que tenían de hacerlo, dado el tiempo que tenían y por otra parte sí que servía para profundizar en algunas cosas, eso es cierto.” (EPO1, párrafo 80)

Por ejemplo, la segunda responsable y coordinadora del Diploma, describe los trabajos que revisó como tutora de algunos inscritos y de la que se puede interpretar igualmente la existencia de las dos orientaciones, la acreditativa y la de formación:

“He de decir que la mayoría de los trabajos eran correctos, algunos eran muy buenos y que en ocasiones, sin haberlo solicitado, algunos profesores incorporaban las sugerencias de mejora y enviaban de nuevo su trabajo. Cada curso había uno o dos trabajos de los que yo valoraba que obligatoriamente debían rehacer y volver a entregar porque no llegaban al mínimo nivel digno para superar el Diploma.” (RRC2, párrafo 29).

Además de la realización de esas tareas asociadas a módulos o los trabajos de fin de diploma, también consideramos un reflejo de implicación el hecho de que cumplimentasen los cuestionarios de evaluación y de que aportasen sus propias ideas, sus sugerencias de mejora. Cuando se le pregunta si las evaluaciones le han resultado útiles, el ponente 2 afirma: “[...] la gente ha contestado, ha contestado con mucha sinceridad y son efectivamente ricas para el profesor de cara a tenerlas en cuenta de cara a modificar y mejorar de cara al año que viene, claro.” (EPO2, párrafo 57).

El ponente 4, por ejemplo, ofrece una lista de reflexiones que recogía en las evaluaciones que él solicitaba en su módulo, sobre aspectos positivos y negativos del mismo:

“Si se preguntan las dos cosas, ahí ya les obligas a que digan qué sacan en limpio, aplicable y positivo y qué otras cosas critican, por lo que sea. Ahí ya se tiene una visión más global. Entonces ellos veían que eso podía ser muy interesante. La crítica fundamental era que muchas cosas eran difíciles de aplicar en sus circunstancias particulares. [...]. Entonces, las evaluaciones eran buenas en cuanto que abrían mucho los ojos y les hacían plantearse muchas cosas.” (EPO4, párrafo 24).

La implicación de los inscritos se ha visto modulada por la rama de conocimiento o por la titulación o centro en el que estuvieran impartiendo sus materias. El profesorado vive la cultura, el ambiente del departamento y el centro en el que se desarrolla su labor docente. Y esa cultura, esos valores compartidos, son diferentes. El ponente 1 dice al respecto:

“Los profesores que venían de INEF de Huesca de Educación Física, Educación, Sociales venían como una idea que tenían claro que tenían que enseñar o sea que tenían que aprender a que los alumnos aprendieran, venían con ideas innovadoras. Sin embargo de Derecho y Medicina (menos Veterinaria) ha habido menos gente y en sus ámbitos no había tradición en sus contextos, sus compañeros estaban preocupados en enseñar pero no en el aprendizaje de los alumnos. En Veterinaria, me sorprendió, son más movidos, hay otro ambiente.” (EPO1, párrafo 14).

El paso por el Diploma podía producir un cambio en esa posición, en esa actitud con la que lo cursaban, en esa orientación acreditativa, formativa o híbrida. El cambio podía ser de sentido, que se motivaran o desmotivaran al realizar el Diploma. Es decir, pasar de una actitud híbrida a formativa o viceversa. O de graduación, que su orientación se intensificase. Este cambio no se producía siempre, como comenta el primer responsable del Programa, hubo personas “impermeables”. El ponente 4, advirtiendo de que la temática de su módulo se podía prestar más que otras a presentarla de una manera atractiva, comenta el cambio que él apreciaba al finalizar su módulo:

“Los que venían con buena disposición, esos estaban enganchados y, al contrario, se entusiasmaban todavía más. Mucha de la gente que venía un poco de trámite se terminaba enganchando porque, es algo que se planteaba al principio, es decir, venimos aquí a estar unas horas: los que vienen a sacar van a sacar cosas, los que vienen solo a cumplir al trámite, vale pues a cumplir el trámite, pero ya que tenemos que estar una hora, pues entonces vamos a sacar algo. [...] Entonces claro había gente que se enganchaba, que decía: caramba pues bien, yo estoy aquí pero no me arrepiento de haber venido. Y luego incluso los que estaban en contra, yo creo que se les hizo a la mayoría reflexionar, yo creo que se conseguía que por lo menos se fueran un poco moscas. Incluso los que estaban en contra.” (EPO4, párrafo 16).

Por su parte el ponente 2, hace referencia al cambio que se produce entre el comienzo y el final del Diploma, que en su opinión es un camino hacia el cansancio y la desmotivación. En su opinión el interés va decayendo conforme se adentran en el curso:

“Lo que yo he apreciado más, desde mi punto de vista, al dar los primeros módulos, que hay más participación, más motivación, más asistencia, que me han contado que en los últimos módulos decae, decae en motivación, decae en participación y decae en asistencia.” (EPO2, párrafo 14).

El primer responsable del Diploma comenta en su entrevista el cambio de actitud que podía producirse en los inscritos al cursarlo, y también en algunos casos, la ausencia de cambio:

“Pero incluso esas personas que iban racaneando eso, no quiere decir que cuando estaban en clase, no estuviesen aprovechando y estuviesen pensando en otra cosa. No, no, no, no, no, eso no quita, lo que pasa es que querían llegar a cinco cosas a la vez para hacer méritos. [...] Pero yo estoy absolutamente convencido, porque me lo han dicho ellos mismos, cuando luego llegas allí y escuchas, ya que estás en el aula, escuchas lo que te están diciendo, lo que está claro es que hubo gente que, impermeable totalmente a lo que se estaba diciendo porque ya tenían su idea de lo que era la docencia, lo que era correcto y yo no cambio un ápice, pero esos casos eran mínimos. [...]Entonces hubo personas impermeables totalmente, que allí estuvieron, pero muchas de las que creían que ya sabían todo, empezaron a darse cuenta de que había mucho que debatir.” (ERC1, párrafo 47).

En los casos cercanos a una orientación más formativa o híbrida, el resultado obtenido ha sido el aprendizaje. En el grupo de discusión, la profesora inscrita D5 afirma: *“Yo he aprendido un montón, no solo de los profes que han venido sino de mis compañeros también.” (GDD, párrafo 169).*

Incluso el profesor inscrito 1, que superó el Diploma en la primera edición explica: *“Entonces bueno, pues, un poco aprender la idea de que tú tienes que intentar adaptarte a la clase, que lo que no puede ser es que vayas contra la corriente.” (EIN1, párrafo 44).*

Los informantes también han apreciado el cambio que se ha producido a lo largo de estos 19 años en lo que se refiere a la actitud con la que los inscritos encaran el Diploma. Por ejemplo, el ponente 4 al ser preguntado si él había notado algún cambio de actitud en estos 19 años, afirma:

“Hombre, yo creo que los profesores que vienen, aunque sigue viniendo gente a cumplir un trámite, un expediente, [...], pues yo creo que entre ellos han tenido que ir oyendo en qué consiste el Diploma, es decir, que hay una serie de actividades, que hay un planteamiento que a veces choca, que es un planteamiento nuevo en muchas cosas, que uno tiene que plantearse cosas y que no es solo repetir y repetir inercias. Eso lo han tenido que ir viendo [...]. Pero yo sí que veía, quizás también por la edad, eran gente muy joven, venían como sin asustarse de que un día, hoy vamos a hacer no sé qué, que parecía

algo estrambótico y no ponían caras raras. Eso sí que ha podido cambiar.” (EPO4, párrafo 19).

El ponente 2, que comenzó en el curso 2003/04 a impartir un módulo en el Diploma, al responder a una pregunta similar, hace alusión también a la demanda del curso y al tipo de profesorado que se inscribe. Estos aspectos son también considerados cambios en la implicación de los inscritos:

“A lo largo de los años, eso ha ido cambiando, los profesores ya permanentes el que más y el que menos, el que no ha querido no lo ha hecho, pero el que ha querido ya lo ha podido hacer en los distintos Diplomas. Y quien ha entrado en los últimos cursos nos hemos encontrado con becarios. Es decir, becarios, profesores que comienzan asociados, muy poco profesor permanente. Entonces claro que ha cambiado y con un número más reducido.” (EPO2, párrafo 44).

El ponente 3 apunta otro elemento importante que ha cambiado en estos años y que entronca con los aspectos a los que alude el ponente 2 en el párrafo anterior y es el sentimiento de pertenencia a la institución.

“En los últimos tiempos la sensación que tengo es que la gente que viene como que está un poco más desligada. [...] Si, del departamento y que se sienten menos responsables. [...] como que forman menos parte de la institución. [...] Me parece que es un poco lo que está pasando con el profesorado, más gente y menos estable. También es cierto que ahora ya, todo el mundo que viene no tiene una dedicación a la universidad como tenían antes o tienen menos expectativas.” (EPO3, párrafo 21).

Esta evolución en cuanto a la implicación de los inscritos nos permite afianzarnos en la definición de las tres orientaciones descritas anteriormente (Véase Tabla 40). Quizás ha desaparecido en el seno de la orientación híbrida la actitud más crítica o de enfrentamiento por el simple hecho de que los profesores que en los últimos años se están inscribiendo en el Diploma son mucho más jóvenes, no tienen esos años de experiencia que pueden llevar a pensar que no hay nada que aprender. Lo que puede ocurrir también es que esa falta de expectativas por continuar su labor como docentes en la universidad y por otra parte, la escasa responsabilidad que pueden asumir, están fomentando que la actitud predominante, al menos de entrada, sea la puramente acreditativa.

Tabla 40. Evolución de la implicación de los inscritos.

Orientación de la evolución: Implicación de los inscritos	Finalidad	Actitud
Acreditativa	Mérito.	Indiferencia, distante, neutra, espectador lejano.
Formativa/vocacional	Mérito, aprendizaje activo y aplicación.	Positiva, abierta, interesada y orientada a la motivación, autor, creador, protagonista.
Híbrida	Mérito y aprendizaje.	Escéptica o curiosa, espectador cercano.

B. Implicación de los ponentes

Para describir la implicación de los ponentes, es decir, del profesorado que impartió el Diploma, usaremos también un marco temporal. En primer lugar tendremos en cuenta las razones que les animaron a participar en el Diploma y sus expectativas. Después, la actitud y la conducta al impartir sus módulos y para finalizar los cambios que han experimentado a lo largo de esta participación.

Hay una razón básica para la participación de los ponentes y es su conocimiento de los temas que impartían en el Diploma. En el principio de su colaboración ese conocimiento se centraba en otros niveles educativos, prácticamente todos los informantes habían impartido temáticas similares en la formación inicial del profesorado de Secundaria y Primaria. Por lo tanto, el primer reto para cada uno de ellos fue diseñar el módulo.

No obstante, es necesario distinguir entre dos tipos de ponentes: el profesorado del ICE y el profesorado externo al ICE. Para el profesorado del ICE la impartición del Diploma era una más de nuestras tareas, mientras que al profesorado externo se le propuso una colaboración que tuvo oportunidad de aceptar o rechazar. El ponente 3 ha estado adscrito al ICE toda su vida profesional, el ponente 2 fue profesor del ICE a tiempo parcial durante unos pocos años justo al comienzo de su colaboración en el Diploma y los ponentes 1 y 4 han impartido clase en el Diploma voluntariamente.

Un ejemplo de ponente que es experto en su temática en otros niveles es el ponente 1 que responde lo siguiente cuando se le pregunta por sus razones para participar en el Diploma:

"Fue por RC1, me pidió quedar un día para hablar, y [...] me hizo una propuesta muy interesante. Primero quería implicar al Departamento de Ciencias de la Educación porque es el que trabaja temas de didáctica y trabajar en el ámbito de la formación de profesorado cuestiones de planificación, pero desde la propia universidad, que no tuviera que venir gente de fuera. [...] Y entonces comencé a colaborar con el ICE, antes no había colaborado nunca." (EPO1, párrafo 22).

Sin embargo, la pertenencia al ICE del ponente 2 por la jubilación de un compañero, hizo que, en su caso, él haya impartido los últimos 12 años una temática en la que, en principio, no era un experto:

"Desde el punto de vista del contenido, se me adjudica un contenido del que yo no era especialmente experto. Un contenido teórico, que había impartido otro profesor anteriormente, y que se centraba sobre todo en un curso de Psicología del Aprendizaje de la licenciatura, comprimido en 12 horas. Como yo no sé dar cursos teóricos, me cuesta mucho, pues tuve que hacer una reformulación de lo que era." (EPO2, párrafo 11).

Recordamos que el ponente 3 era miembro del ICE y por tanto para él era obligatorio impartir el módulo de evaluación, en el que es especialista. Al ser preguntado por si alguna vez tuvo dudas respecto a su colaboración, responde:

"Entonces, vamos, yo nunca hubiera dicho que no, no solo por razones de responsabilidad sino por razones de interés. A mí me parecía que era un tema en el que yo tenía que colaborar si se me pedía y me sigue pareciendo." (EPO3, párrafo 44).

El ponente 4 ha sido orientador en un centro educativo en el que se impartían prácticamente todos los niveles no universitarios, Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Superior. Esta es parte de su respuesta sobre las razones que le llevaron a colaborar en el Diploma:

"Bueno, yo creo que en ese momento encajaba perfectamente en lo que yo estaba haciendo. [...] Cuando a mí me proponen, que ya estaba con profesores del CAP, el pasar a la universidad, con profesores universitarios, encajaba perfectamente, decir, bueno, vamos a ver cómo nosotros estamos formando [...]. A mí me servía para enterarme de eso y luego también en el reciclaje que yo hacía en enseñanzas medias decir: en la universidad por ejemplo, van a exigir a los alumnos esto, pero ¿dónde lo aprenden? Entonces, complementa perfectamente la visión." (EPO4, párrafo 42).

Recapitulamos las razones de participación de los ponentes que hemos encontrado: ser expertos en la materia, interés en la materia, la responsabilidad de pertenecer a la institución y el complementar su visión educativa.

Otro aspecto importante para los ponentes fue cómo enfrentaron la situación en la que, siendo todos los participantes profesores, ellos ejercían el rol de profesor, mientras que los inscritos ejercían el de estudiantes. El ponente 4, por ejemplo, describe su sorpresa al comprobar que no sabían tanto como él pensaba y explica cómo ese desconocimiento le motivó:

“Yo al principio, pensé: a ver, estos se las sabrán todas. Sin embargo mi sorpresa fue lo contrario: que el profesorado universitario tenía menos preparación pedagógica estrictamente que la que podían tener los profesores de primaria o de secundaria. [...].Entonces eso fue lo que me motivó y que no me planteé decir que no, lo tuve muy claro.” (EPO4, párrafo 44).

El ponente 1 explica las consecuencias que tiene esa situación:

“...a compañeros no les puedes engañar. O tienes algo que decir o no puedes hablar de lo divino y lo humano. Después, al revés, suele ser muy gratificante. [...] Por otra parte, esto exige que no puedas ir a decir obviedades ni tontadas, hay que preparar lo que tienes que hacer. Después la gente es muy agradecida.” (EPO1, párrafo 36).

Al preguntar en la entrevista a la profesora inscrita 2 en qué basaba la autoridad de los ponentes para impartir clase en el Diploma, señala el conocimiento de la temática pero también la edad, entendida como experiencia:

“Porque se supone que esa persona tiene experiencia en el tema en el que está tratando, aunque sea un profesor como tú, un compañero, hombre en esa época la mayoría eran más mayores que nosotros, aunque fuera poco, pero bueno, un poco más, pero se supone que si está ahí es porque está explicándote algo en lo que él está especializado o tiene más conocimiento que tú, y más, por ejemplo, nosotros que venimos de carreras que no es educación.” (EIN2, párrafo 43).

La implicación de los ponentes también se refleja en la forma de enfocar, preparar e impartir los módulos del Diploma y en los cambios que ellos experimentaron tras cada edición y a lo largo de estos años.

En el momento de preparación de los módulos, los ponentes se encuentran con varios condicionantes, además de que la temática y los objetivos están perfectamente delimitados por los responsables del Programa. Un primer

condicionante es el tiempo del que disponen en las sesiones presenciales, que está determinado de antemano. El segundo condicionante es la cantidad y calidad de las tareas que pueden solicitar a los inscritos para que realicen fuera de clase. Y el tercer condicionante es el reparto entre teoría y práctica. El primer coordinador y responsable del Programa explica esta situación que resulta problemática:

“Claro, yo les decía a los profesores, vamos a poner la mínima la carga teórica y vamos a ir el máximo a la práctica. Pero entonces, claro, me decían, vale, muy bien, pero entonces los alumnos van a tener que hacer unas lecturas que yo les voy a encargar, porque lógicamente tienen que reflexionar sobre distintas cuestiones, y ahí nos encontramos con un problema” (ERC1, párrafo 38).

El ponente 1 explica su proceso de preparación del módulo que califica como exigente porque tenía muy presentes a los compañeros que tenía delante. Pero da a entender que una vez se ha encontrado ese núcleo, el trabajo posterior es más bien de revisión, no de reconstrucción:

“Pero con compañeros en la universidad, [...] pues... exigía preparación, darles muchas vueltas a las cosas, no puedes decir: tenéis que hacer esto. Te hace buscar en otras universidades, documentos que hay preparados, buscar investigaciones que corroboren lo que expones,... pero una vez que lo preparas para un grupo y un ámbito, luego simplemente hay que mejorar, se trata de ir mejorando, pero el núcleo ya está. Pero antes, es un trabajo detrás muy exigente.” (EPO1, párrafo 40).

El ponente 3 explica claramente el objetivo que ha perseguido al impartir el módulo sobre la evaluación:

“Es cierto que en el tema de la evaluación yo siempre lo que he querido ha sido fundamentarla bien. Enseñarles, pues eso, cómo se fundamenta bien la evaluación. No me he dedicado muchas horas a ver cómo se hacen pruebas objetivas, eso es de otro curso. [...] Sí que les he dicho siempre, sí que he resaltado mucho la potencialidad y la debilidad de cada tipo de pruebas, más que la debilidad, los límites.” (EPO3, párrafo 28).

El ponente 2 habla de la forma en la que enfoca el módulo y su metodología:

“En cualquier caso, yo siempre he intentado descubrir los principios de la..., hacer la clase al revés en definitiva, que los principios de la teoría del aprendizaje, que son reales, no sean dictados por mi parte y copiados en unos apuntes, sino que salgan de experiencias importantes de ellos, de su experiencia personal.” (EPO2, párrafo 46).

Los ponentes insisten en varias ocasiones en su preocupación por ofrecer un conocimiento útil a los inscritos, un conocimiento al servicio de su aprendizaje para la mejora como docentes. Este párrafo de la entrevista del ponente 4 resulta muy ilustrativo:

"...a mí me ha obligado en los cursos a estar preparando [...] de manera que sirviera, o sea que fuera realmente útil para el profesor que llega allí a ver lo que saco, por decirlo así. Entonces eso a mí me ha obligado a dejar aspectos muy idealistas a veces, a bajar a la tierra y a ver lo que se puede poner en práctica dentro de las limitaciones que siempre hay en una institución." (EPO4, párrafo 12).

El ponente 1 en su entrevista considera que el hecho de ofrecer un conocimiento útil ha podido fomentar la conexión entre inscritos y ponentes:

"Más allá de los contenidos son importantes las personas que lo han impartido. Yo por la experiencia que tengo y las que lo han impartido, obviándome a mí, [...], han sido personas que se han sabido conectar bastante bien con la gente en el sentido de plantear cosas concretas que les puedan servir..., en ese sentido." (EPO1, párrafo 64).

Después de esta primera descripción sobre la implicación de los ponentes, es posible distinguir tres orientaciones de la misma:

- la orientación formal/institucional: la de aquellos que buscan cumplir con la responsabilidad como experto en una materia y/o como miembro de una institución (centro, departamento, grupo, etc.).
- la orientación formativa/vocacional: la de aquellos que buscan enseñar y aprender en un grupo de iguales.
- la orientación híbrida: la de aquellos movidos por su responsabilidad y experiencia que buscan sobre todo enseñar.

Estas orientaciones conllevan además de la finalidad, una actitud, un enfoque que sintetizamos en la Tabla 41.

Tabla 41. Implicación de los ponentes.

Orientación de la implicación de los ponentes	Finalidad	Actitud
Institucional	Materia/Obligación.	Distante, de acomodación, estática.

Orientación de la implicación de los ponentes	Finalidad	Actitud
Formativa/vocacional	Enseñanza y aprendizaje mutuos.	Dinámica, activa, abierta, interesada, cercana.
Híbrida	Materia. Responsabilidad y enseñanza.	Curiosa, cambiante.

Es posible establecer un paralelismo entre las orientaciones de inscritos y ponentes sobre su implicación, e integrarlas tal como aparecen en la Tabla 42.

Tabla 42. Implicación en el Programa de inscritos y ponentes.

Orientación	Finalidad	Actitud
Formal	Mérito/Obligación.	Distante, estática.
Formativa/vocacional	Mejora. Enseñanza y aprendizaje activo y mutuo.	Positiva, activa, abierta, interesada y orientada a la motivación, dinámica, cercana.
Híbrida	Enseñanza y aprendizaje pasivo: emisor-receptor.	Escéptica, curiosa, cambiante: activa/pasiva.

Al igual que ocurría en el caso de los profesores inscritos, los ponentes han cambiado su "posición relativa" respecto al Diploma por su participación cada curso y a lo largo de los cursos. Igualmente es posible que se haya producido un cambio de orientación o un cambio de intensidad en esa orientación.

El primer cambio es el propio aprendizaje de los ponentes que puede provenir del estudio personal y del contacto con los demás participantes, tal como describen los ponentes 4 y 1, respectivamente: "A mí me ha obligado también a bastante reciclaje porque yo estaba trabajando en el mundo de la educación pero en enseñanzas medias" (EPO4, párrafo 10). "Yo he aprendido también mucho de ellos, de lo que normalmente comentaban, hacían..., Creo que es interesante." (EPO1, párrafo 57).

Los resultados de las evaluaciones han sido una razón de cambios de distinta intensidad en los ponentes: "Normalmente las evaluaciones sí que servían, de tal manera desde las evaluaciones yo sí que cambiada cosas." (EPO1, párrafo 77). El ponente 3, asegura: "... en algunos momentos me decían que no resolvía o sea como

que una orientación más práctica o haciendo más prácticas y esas cosas. Me ha pasado algunos años y yo les he intentado hacer caso.” (EPO3, párrafo 62)

El ponente 2, por ejemplo, en los dos fragmentos posteriores, alude al cambio en su metodología que posiblemente implica también un abandono progresivo del modelo del profesor que transmite conocimientos:

“... la metodología, ya me he encargado de hacerla mucho más práctica, mucho más vivencial, mucho más próxima a los profesores. Porque claro, comencé dando clase de psicología del aprendizaje. A un profesor en ejercicio no le puedes dar clase de psicología del aprendizaje. Hoy la tiene en internet.” (EPO2, párrafo 21). “Una de las cosas que he aprendido en este Diploma es a no dar clase en mi vida, yo ya no quiero dar clase, porque dar, si no quieren recibir, pues ya está. Cómo conseguir que aprendan.” (EPO2, párrafo 50).

El ponente 4 fue probando distintas formas de obtener datos de evaluación de su módulo que complementasen la información del cuestionario, hasta encontrar una fórmula sencilla y útil para él:

“... las evaluaciones que yo hacía de mi módulo eran siempre, y de una manera muy sencilla, aspectos positivos y aspectos negativos, y además explicando. [...]. Si se preguntan las dos cosas, ahí ya les obligas a que digan qué sacan en limpio, aplicable y positivo y qué otras cosas critican, por lo que sea. Ahí ya se tiene una visión más global.” (EPO4, párrafo 24).

No se aprecian en los ponentes cambios muy relevantes en cuanto a metodologías, exceptuando al ponente 2. En general, los cambios se circunscriben a sus temáticas, por lo que es posible mantener las tres orientaciones definidas en párrafos anteriores.

C. Implicación de los mentores

En el último curso del Diploma evaluado en esta investigación, el curso 2015/16, se ha contado con un tipo de participante nuevo: el mentor. Recordemos que cada uno de los inscritos en este curso ha tenido que designar a un mentor, un profesor o profesora con experiencia que le ha apoyado y orientado a la hora de llevar a cabo un “Plan de mejora” en una de sus asignaturas. Como en el caso de los otros participantes, la implicación del mentor se refiere al interés en participar en el Diploma, las razones que les llevaron a aceptar esa solicitud de mentoría de parte de los inscritos, a la actitud con que la han llevado a cabo, las expectativas y los posibles cambios que hayan experimentado.

A partir del grupo de discusión con los inscritos y de la entrevista grupal a mentores, podemos afirmar que el conocerse previamente, es decir, la relación anterior entre ellos es un elemento crítico para ese compromiso entre mentores y mentorizados.

El mentor M1 explica claramente que su compromiso sólo se produce ante un conocimiento previo:

"Entonces en ese sentido, claro, yo, comprometerme con gente de la que más o menos estoy seguro de lo que va a pasar pues oye me lleva tiempo [...], pero igual con otras personas no haría lo mismo, en el sentido de que no me comprometería, ante la ignorancia o el desconocimiento respecto a su actitud." (EGM, párrafo 8).

Por su parte, los profesores inscritos reflejan la misma idea, el profesor inscrito D3 habla de las razones para elegir al mentor: *"También nos hemos buscado a gente con la que te llevas bien, que esté dispuesto a ayudarte."* (GDD, párrafo 237).

Además de ese conocimiento previo que ellos perciben como una garantía de éxito en la colaboración emprendida, también existe entre ellos una relación "académica" en cuanto a que pertenecen al mismo departamento e imparten asignaturas similares, aunque no compartan centro o titulación. Incluso una mentora ha sido directora de tesis de su mentorizado. En el caso de los profesores inscritos que imparten docencia en un centro adscrito de la UZ, la relación que se establece es más institucional y jerárquica. Es decir, no se trata de compañeros implicados en asignaturas similares, sino de un mentor que es superior jerárquico del mentorizado. El propio mentor M2 lo describe así:

"... mi posición es un poco más institucional, yo soy subdirector allí y de alguna forma, pues D2 cuando me dice que va a hacer el Diploma, no tiene muy claro a quién pedirle la mentorización y yo creo que se quedó un poco sorprendido de que yo se lo ofreciera." (GDD, párrafo 27).

En cualquier caso, la actitud de estos mentores ha sido una actitud de ayuda y apoyo que se ha traducido en dos posiciones: bien de atender "a demanda", es decir cuando el inscrito lo solicitaba, o bien de establecer un protocolo previo de actuación. Esto último se ha producido en el caso concreto de los implicados que no se conocían con anterioridad. El mentor M2 relata cómo ha llevado adelante su labor de mentoría:

"Pero las reuniones para hacer seguimiento, esas desde el principio, traté de llevarlas bastante rigurosas y cuando ya llevábamos unas pocas, pues ya vi de que iba el asunto y ya te puedes despreocupar un poco más. Pero bueno es por

eso, porque a mí me faltaba el conocimiento previo [...] y no tuve que aplicar ninguna estrategia especial más.” (EGM, párrafo 68).

Igualmente hemos encontrado que los mentores han percibido dos tipos de funciones en su labor, que han podido realizar simultáneamente porque no son opuestas: la ayuda en la realización de tareas muy concretas y el proporcionar seguridad y tranquilidad a la hora de llevar a cabo sus proyectos de mejora. A continuación el testimonio de los mentores M3, M2 y M1, respectivamente, ilustran estas funciones:

“... por otra parte quiero decir lo siguiente, que, claro, yo he aportado muy poco. [...] Entonces, yo, bueno pues apoyo moral. Yo he dado esa asignatura que él ha planteado, yo conozco perfectamente lo que es eso y he podido de alguna manera asesorar o decir, pero poco más.” (EGM, párrafo 46).

“Yo sí que percibo que para ellos es una cuestión de tranquilidad: el poder comentar contigo las cosas, tener una visión más allá de lo que están viendo en el curso, que haya un tercero fuera y ahí sí que he visto cuál era mi papel. En realidad de cosas concretas estoy como tú.” (EGM, párrafo 49).

“Luego otra idea que tenía, la evaluación de los propios cuestionarios, autoevaluación que hace el ADD. Se la cuentas un día, aunque toma apuntes, lo intenta y alguna cuestión no le sale, pues ala, otro día. Ahí hemos empleado bastante tiempo.” (EGM, párrafo 99).

Es difícil percibir los cambios producidos en los mentores, pues es la primera vez que se ha contado con esta figura en el Diploma, lo que podemos aportar es que tras su paso por el Diploma algunos han expresado su deseo de continuar trabajando con estos compañeros y en el caso del centro adscrito esa colaboración se centraría en implicar al profesor del centro que ha superado el Diploma para animar a otros profesores del mismo para que se inscriban en las siguientes ediciones.

La participación de los mentores en el Diploma se les ha reconocido mediante un certificado en el que constan las tareas de mentoría realizadas y el tiempo empleado en las mismas, que en este primer curso se ha estimado en unas 40 horas. Siendo conscientes de que ese reconocimiento supone para los mentores un mérito de valor relativo, desde la primera reunión les hemos animado a pensar en una continuidad en la colaboración con sus compañeros mentorizados que diese lugar a publicaciones en relación a su docencia. En el caso del mentor M1, pregunta si como cada año se van a celebrar las jornadas sobre innovación docente, en las que va a presentar junto con su mentorizada, el plan de mejora que han realizado. Este mérito puede resultar de interés para ambos:

"... ¿cuál es otro papel que a mí sí que me valdría un épsilon y a ellos les valdría un montón?, pues realmente tener presentaciones docentes que ojalá dieran lugar a una publicación. Entonces, ¿están convocadas las jornadas de innovación docente de la universidad, estas de septiembre?" (EGM, párrafo 126)

Por su parte el mentor M2 se plantea junto al profesor D2, una continuación institucional:

"El boca a boca entre él y yo pues que animemos a los profesores, que el Diploma es interesante, que les va a aportar cosas, que les va a aportar cosas útiles en el sentido de que están en la línea de lo que el centro está buscando." (EGM, párrafo 122).

En el caso de los mentores podemos asimilar la orientación de su implicación a la de inscritos y ponentes: hemos encontrado orientaciones formales, formativas e híbridas. Lo que hemos observado, desde nuestra posición de responsables del Programa, es que en general, las orientaciones de mentor y mentorizado son idénticas, es decir que los profesores inscritos con una orientación formal han buscado mentores orientados también a lo formal o institucional y aquellos más vocacionales han elegido mentores vocacionales. Algunos indicios de este hecho son la asistencia a las reuniones convocadas, el ofrecimiento de otras posibilidades para facilitar la asistencia como la utilización de un sistema de videoconferencia, sus intervenciones en las reuniones, los mensajes de disculpa recibidos cuando no ha sido posible acudir a la reunión, etc.

D. Implicación de la institución

En primer lugar, es necesario aclarar que la implicación institucional la circunscribimos a la del consejo de dirección de la UZ, a los equipos decanales o directores de centros y a los equipos de dirección de los departamentos.

Una vez aclarada la referencia al término institución, es necesario describir qué entendemos por implicación de la institución. En cuanto a los equipos de gobierno de la UZ, entendemos las razones que llevaron a poner en marcha el Diploma en un primer momento, y posteriormente el papel que han desempeñado en su continuidad y su gestión. Por parte de equipos decanales o directores de centro y dirección de departamentos, muestran su implicación en el Diploma en la toma de decisiones sobre el mismo en diferentes órganos de gobierno como el Consejo de Gobierno de la UZ. Y, por fin, los departamentos también juegan un papel respecto al profesorado del mismo que se inscribe en el Diploma.

La implicación de la institución, y concretamente del consejo de dirección de la UZ, comienza con la aprobación en Consejo de Gobierno el 29 de mayo de 1997 en la que se establece el Programa, sus objetivos, su estructura, su duración, el número de plazas, los criterios de selección de las solicitudes, etc. (Universidad de Zaragoza, 2001). Esta aprobación se hizo a instancias de la dirección del ICE y el primer responsable apunta algunas razones de esta aprobación:

“Con lo cual, primero no había riesgos, segundo era innovador pero sin riesgo, partíamos de una experiencia buena en el ICE, éramos nosotros solventes y ellos creían en la docencia, con lo cual nos dieron digamos esa confianza que hacía falta inicialmente y eso [...], no requería ninguna pelea en el Consejo de Gobierno.” (ERC1, párrafo 21).

A partir de su creación, la UZ deja en manos de la dirección del ICE sus modificaciones y ajustes posteriores. Y continúa apoyando su realización al aprobar cada año los presupuestos del centro. En esta aprobación juegan también un papel importante decanos y directores de centro y de departamento. De nuevo el primer gestor del Diploma alude a este apoyo:

“Una condición indispensable para sacar adelante un proyecto de la envergadura que estaba cobrando la formación del profesorado era contar con el apoyo de los distintos equipos rectorales, los Consejos de Gobierno en los que estaban representados los Centros, los Departamentos, el profesorado y los estudiantes. Con las lógicas reticencias, todos ellos supieron valorar desde el primer momento la importancia que tenía para la universidad la formación pedagógica del profesorado, asignando los recursos necesarios para que el programa ya existente y otros nuevos, como es el caso del Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario, pudiesen realizarse en las mejores condiciones dentro de las lógicas limitaciones.” (RRC1, párrafo 8).

El empeño por parte de la dirección del ICE en que el Diploma tuviese un carácter institucional ha continuado a lo largo del tiempo y ha tenido sus frutos. Uno de ellos es, tal como asegura el primer responsable del Diploma, *“que la formación del profesorado y este Diploma en particular han merecido una importante mención en los planes estratégicos de nuestra universidad.”* (RRC1, párrafo 50). Además, *“Sí que se consiguió que el Consejo de Gobierno diese un reconocimiento al Diploma en los baremos de contratación.”* (RRC1, párrafo 49). Sin embargo, convertirlo en un “estudio propio” o un “Máster oficial” no fue posible por diversas razones.

Otro logro en este sentido puede ser el hecho de que durante algunos años la docencia impartida en el Diploma por los ponentes de la UZ, se incluía en su Plan de Ordenación Docente (POD, en adelante). El ponente 3 asegura:

"De manera que en el Diploma, si te das cuenta, colabora la gente del departamento y se le tienen en cuenta las horas. O sea que no lo hicimos como algo que lo hiciera solo el ICE sino que lo hiciera la Universidad intentando, como hacíamos con el CAP, que fuera una actividad institucional." (EPO3, párrafo 44).

Ejemplos de la implicación institucional han sido la presencia cada año del rector o del vicerrector responsable (Ordenación Académica, Apoyo a la Innovación o Política Académica) en la inauguración del curso, para dar la bienvenida a los inscritos y, al final del mismo, para la entrega de los certificados. Según el primer responsable del Diploma las autoridades académicas: *"aprovechaban su presencia en ese acto para apoyar al profesorado y destacar la importancia que la Universidad de Zaragoza concede a la formación de su profesorado."* (RRC1, párrafo 50).

De lo aportado hasta el momento obtenemos la impresión de que en gran medida, la implicación de los equipos rectorales ha estado "inducida" desde la dirección del ICE, si bien las propuestas presentadas no han encontrado grandes reticencias para su aprobación. Se apuntan algunas razones de la buena acogida de las propuestas: la actitud de confianza del rectorado hacia el ICE, el valor otorgado a la formación por algunos componentes del consejo de dirección de la UZ, el pequeño riesgo que suponía poner en marcha el Programa y, el escaso presupuesto necesario.

La implicación de los equipos de dirección de los departamentos se produce en relación directa con su profesorado, puesto que es imprescindible que el director del departamento firme la solicitud de sus profesores para inscribirse en el Diploma, mostrando así su aprobación. El ponente 3, en este sentido, afirma:

"Una de las condiciones que se pusieron me acuerdo que eran los sistemas de preferencia a la hora de seleccionar a la gente, un poco la idea de que fueran propuestas de los departamentos, gente a ser posible más o menos joven." (EPO3, párrafo 10).

En general, esa ha sido la conducta habitual por parte de los directores de departamento. En algunos casos además han informado a su profesorado de la existencia del Diploma y les han animado a inscribirse. Es lo que afirma en su entrevista la profesora inscrita 3:

"A mí me lo dieron a conocer la directora del departamento y el profesor B. Un día hablando de cosas que tenía que ir haciendo para hacer currículum me lo

nombraron y me lo recomendaron como una cosa que debería hacer.” (EIN3, párrafo 10).

Sin embargo, dado que la responsabilidad de la selección de las solicitudes recaía en el responsable del Programa y el criterio de selección utilizado fue el de los años de experiencia como profesor o profesora no permanente, no tenemos conocimiento de ningún caso en el que el director o directora de departamento no avalase una solicitud con su firma. Por el contrario, la segunda responsable del Diploma relata una situación opuesta: *“... el director de ese departamento había firmado la solicitud de una persona que no estaba contratada en el departamento.”* (RRC2, párrafo 44).

Dicha situación provocó que los gestores del Diploma cuestionasen la forma con la que se constataba la implicación de los departamentos. En palabras de la segunda gestora del Diploma: *“Esa solicitud que nosotros pedíamos con el visto bueno del departamento, no necesariamente implicaba que éste conociera y apoyara esa solicitud.”* (RRC2, párrafo 44).

Por otra parte, seguimos pensando que el papel que el departamento juega en la acogida del profesorado novel, en la orientación de su desarrollo profesional y en el acompañamiento en la inserción en la cultura profesional es determinante. Esta es una de las razones para incluir un sistema de mentorías en el nuevo diseño del Diploma del curso 15-16. El ponente 3 dice al respecto: *“A mí, el tema de las mentorías puede ser un tema importante, me parece que eso sí que es una innovación importante. Y es fundamental meter a los departamentos en este tema.”* (EPO3, párrafo 71)

En el curso 15-16 solicitamos el compromiso de la dirección de los departamentos a facilitar la búsqueda de un profesor mentor de entre los profesores a tiempo completo del departamento, en el momento en que el solicitante fuese admitido en el Diploma. Por lo tanto, se ha producido un cambio relevante en cuanto a la implicación de los departamentos: se ha de proporcionar un profesor mentor para el profesorado que siga el Diploma.

Finalmente, con el objetivo de conocer la opinión de gestores y ponentes sobre el hecho de que la UZ contase con un Programa de formación pedagógica para el profesorado novel, se les ha invitado a imaginar qué hubiese pasado si esa propuesta que la dirección del ICE presentó en 1997 se hubiese rechazado. Consideramos que estas respuestas dan una idea de la cómo han percibido la implicación de la UZ en el Diploma. El primer responsable del mismo afirma:

"Y desde luego, si no se hubiese hecho el Diploma, hubiese faltado algo fundamental, algo fundamental en una universidad de la importancia de la de Zaragoza y del ICE de Zaragoza que tenía tradición, y que hubiese sido poco menos que una irresponsabilidad." (ERC1, párrafo 59).

El ponente 3, por su parte, coincide en la idea de unir la importancia para la universidad y para el ICE:

"A mí me parece que es un programa que es importante para la universidad y además es importante para el ICE, claro. Que la Universidad de Zaragoza tenga un programa de formación para profesores noveles me parece que es una cosa básica." (EPO3, párrafo 52).

Además a ponentes e inscritos se les ha pedido opinión sobre la pertinencia de continuar ofreciendo en el futuro un Programa de formación pedagógica para el profesorado novel. Coinciden en que la institución debe comprometerse con la formación pedagógica de su profesorado, aunque no tienen claro el formato del programa. El ponente 1, por ejemplo, afirma que la formación de su profesorado es un reto para la universidad de hoy:

"Es un reto para las universidades. Lo que falta en la universidad. Yo creo que se investiga bastante bien en todos los ámbitos, pero solamente se trabaja para que se investigue mejor, no para que se den las clases mejor." (EPO1, párrafo 92).

El ponente 4, coincide en esa apreciación, extendiéndola al profesorado en general: *"Yo diría que la formación del profesorado sigue siendo indispensable, en la universidad más todavía, pero lo que tampoco sé es con qué fórmula."* (EPO4, párrafo 48).

Por ejemplo, el profesor inscrito 1 lo considera un compromiso ineludible: *"...yo creo que sí que se debería perseverar en ello, y que es una idea buena y la universidad no se puede desentender de no hacer nada por intentar dar una formación docente a los profesores universitarios."* (EIN1, párrafo 74).

En síntesis, la implicación institucional de la UZ ha sido indispensable para la puesta en marcha del Diploma y su posterior mantenimiento. Igualmente ha sido clave para conseguir ese carácter institucional. No obstante ha quedado patente que este compromiso de la institución va unido al del ICE como responsable del Programa de forma que ninguno de los dos se hubiese podido mantener por separado.

Encontramos en la institución, como en el resto de participantes, una orientación formal por ejemplo cuando el compromiso de la dirección del

departamento se limita a firmar un formulario de inscripción. Una orientación formativa cuando se anima al profesorado a participar o se le busca activamente a un mentor. Y una orientación híbrida al asignar un presupuesto escaso para su realización.

E. Implicación de los gestores del Programa

La labor desarrollada por los gestores del Diploma incluye además de la gestión (administración, organización y funcionamiento del mismo) el propio diseño del mismo, por lo que señalamos que cuando nos referimos a la gestión, incluimos el diseño y la coordinación por lo que llamaremos indistintamente a los gestores, responsables o coordinadores del Diploma. También es importante señalar que estos gestores actúan en el marco de un centro, el Instituto de Ciencias de la Educación, formando parte de su equipo de dirección. Esto significa que prácticamente la plantilla del ICE al completo, asumiendo distintas responsabilidades, ha participado bien en el diseño o bien en la implementación del Diploma.

La implicación de los gestores se ve reflejada en la elaboración del Programa, las razones para diseñarlo, ponerlo en marcha y en el modo de implementarlo, al reparto de tareas, a los mecanismos de control del Programa, etc.

Los referentes del Programa en su inicio fueron la incipiente formación permanente del profesorado universitario y la formación inicial del profesorado de secundaria de la que en aquel momento era responsable el ICE. El primer responsable del programa afirma en su entrevista en este sentido:

“Entonces, empezamos con la formación permanente, y cuando ya vimos [...] que la formación permanente estaba funcionando bien, ahí fue cuando pensamos bueno y ¿por qué si hay un CAP para el profesorado de secundaria no puede haber algo similar para el profesorado de universidad?, teniendo en cuenta [...] que empezaba a incorporarse ya mucha gente a la universidad, había gran demanda de profesorado, con lo cual dijimos: puede ser un buen momento.” (ERC1, párrafo 13).

La actitud mostrada en ese primer momento fue muy decidida, a pesar de las dificultades. El primer responsable del mismo afirma en su relato:

“Aun siendo conscientes de esa necesidad, no fue posible poner en marcha un programa de formación inicial para dicho profesorado ya que planteaba serias dificultades: en primer lugar, disponíamos de poca investigación y experiencia [...]. Por otra parte, era importante la falta de recursos humanos y materiales, y conviene recordar algo esencial: en aquellos años se observaba que no había

una cultura y tradición en lo que respecta a la formación pedagógica del profesorado de la universidad.” (RRC1, párrafo 5).

Respecto a los objetivos del Diploma, se muestra igualmente seguro y decidido: *“Es decir, desde el principio teníamos muy claros los objetivos, lo que queríamos, en qué queríamos formar y adonde queríamos ir, eso estaba claro.” (ERC1, párrafo 27).*

La estructura y el contenido de los módulos tienen como referente el CAP, y según el ponente 3, que como ya se ha indicado, formaba parte en aquellos momentos del equipo directivo del ICE:

“Al principio yo creo que lo que se hizo fue una especie de planteamiento de lo que es digamos el diseño y la didáctica. Se hicieron una serie de temas más o menos básicos y [...] se hizo una especie de distribución dándole un peso que, bueno, pues en función de lo que consideramos que era más relevante.” (EPO3, párrafo 33).

Por su parte, el primer responsable del Diploma, RC1, describe el proceso de determinación de los contenidos, entre los que destaca la psicología de la educación y el aprendizaje y las metodologías didácticas:

“Es evidente que hay que empezar hablando del contexto en el que estás, donde te mueves. Si no entiendes el contexto, difícilmente vas a saber lo que tienes que hacer. Es lógico que tiene que haber, pues ir desde aquí hasta la evaluación, acabar con la evaluación, [...]. Y los otros módulos eran evidentes, pero lo que realmente era sustantivo, que iba a ser el módulo digamos más importante y más denso, era todo lo que hace relación con la psicología de la educación y del aprendizaje y las metodologías. [...] Y luego nos juntamos en equipo para acabar de pergeñarlo y de decir esto va aquí, esto va aquí,...Pero esos fueron los orígenes.” (ERC1, párrafo 19).

Otra prueba de esa actitud decidida, es la búsqueda de la implicación del equipo de dirección de la Universidad para que el Diploma tuviera un reconocimiento al más alto nivel. El ponente 3, que formaba parte de la dirección del ICE declara en su entrevista:

“... esto es una actividad que promovimos desde el ICE y yo fui una de las personas que puso el tema más y el primer tema de todos fue conseguir que la universidad lo reconociera [...]. Entonces tuvimos que aprobarlo en Consejo de Gobierno y se pusieron algunas condiciones.” (EPO3, párrafo 10).

Ese reconocimiento también se consiguió, en algunos momentos, en cuanto la docencia impartida en el Diploma por profesores de la UZ, puesto que se incluyó en su POD, en pie de igualdad con la que impartían en las titulaciones oficiales de la UZ:

"... e incluso llegó una fase en la que ya no se pagaba, [...], sino que ya se contabilizaba en su POD. Ese fue otro de los éxitos, que fue no pagar y que el profesorado universitario lo tuviese incluido en su POD." (ERC1, párrafo 23).

El sentido de la responsabilidad aparece en los gestores claramente, el primer gestor dice *"Porque yo era el que se ocupaba del programa, pero no solamente de la gestión, sino de la gestión y de saber a dónde vamos."* (ERC1, párrafo 34) y se ve refrendado también en una actitud de control, de seguimiento de la actividad y de confianza en los ponentes elegidos:

"Entonces lo que estaba claro, es que en la parte que a mí me tocaba, como responsable del Diploma, pues estaba absolutamente pendiente de todo, como siempre hemos estado en el ICE de todo lo que hemos hecho. Pero, claro, yo confiaba plenamente en el profesorado que iba allí a dar la clase y que me transmitían a mí los problemas o no que pudiese haber." (ERC1, párrafo 45).

Esa actitud vigilante es la que transmite de nuevo en el siguiente fragmento el primer responsable del Programa: *"Esto sí que nos preocupaba mucho, ¿lo estamos haciendo bien? El éxito, si lo medíamos por las evaluaciones era altísimo y si lo medíamos por la demanda, también. Pero con eso no te puedes conformar..."* (ERC1, párrafo 34).

El ponente 3 alude también a esa actitud por parte de los gestores que ha fomentado la puesta en marcha de cambios para la mejora del Programa, que debe mantenerse y advirtiéndolo además de que no es necesaria, en su opinión, una revisión en profundidad: *"Pero es algo, bueno pues que hay que mantener una postura de revisión permanente pero no profunda, sino sencillamente un seguimiento razonable del asunto y ya está y continuar con esto."* (EPO3, párrafo 71).

Para seleccionar a los ponentes se tuvo en cuenta primero al profesorado del ICE y, en segundo lugar, en caso de no contar en el ICE con un especialista en la materia, se contactó con profesorado del departamento de Ciencias de la Educación y con profesionales externos. En la entrevista del primer responsable del Diploma explica:

"En un principio en el ICE podíamos dar respuesta a algunas cosas [...]. En esa parte no había ningún problema, pero llegó un momento en el que había que pedir ayuda a algunas personas más para temas concretos que desde el ICE no

podíamos dar la mejor respuesta. Esas personas las teníamos en nuestro entorno.” (ERC1, párrafo 23).

Una vez realizado el encargo de impartir un módulo por parte del responsable del Diploma, en el que se fijaban los objetivos que debían cumplirse, los ponentes tenían libertad para seleccionar contenidos, metodología, actividades de aprendizaje y de evaluación. El ponente 1 describe cómo el primer gestor del Diploma, RC1, le ofrece instrucciones sobre el mismo: *“RC1 tiene una cosa, que tiene las ideas muy claras, es una persona muy práctica, me entiendo bien porque es una persona muy práctica, [...], dice queremos esto, lo vemos así y habría que hacerlo así.” (EPO1, párrafo 24).*

Este hecho es coherente con su designación por su conocimiento experto en la materia. Así, cada ponente pudo diseñar su módulo “llevándolo a su terreno” en palabras del ponente 2. Si bien cabe la posibilidad de que en ese “transporte”, que podemos describir como versionar una canción, se pierdan parte de los objetivos propuestos, parece que los gestores tenían un conocimiento preciso de lo que se hacía, al menos es lo que se desprende de las palabras del ponente 4:

“En eso no he notado ninguna dificultad. Ni de pequeñas formas de funcionamiento ni del planteamiento de fondo del módulo. Y yo creo que eso los que estáis sabíais perfectamente cosas que estábamos haciendo, como se hacía, y como a veces llamábamos la atención hasta a los que llegaban tarde.” (EPO4, párrafo 40).

En los aspectos relativos a la gestión del día a día del Programa (documentación, reservas de aulas, equipamiento de las mismas, certificados, etc.) todos los informantes han mostrado su satisfacción por una dedicación que califican con un 11 sobre 10 y que es algo más que eficaz: *“La gente de secretaría encantadora, cualquier cosa que pedías en seguida, siempre que ibas allí y en este caso se agradece no solo que sean eficaces, sino que se agradece digamos el trato. Te vas contento de allí.” (EPO1, párrafo 89).*

En cuanto a la relación con los responsables, sus compañeros aseguran haberse sentido: valorados, apoyados, ayudados, etc. En concreto, el ponente 4 la califica de “impecable”: *“La relación con los gestores para mí ha sido impecable. Con esa salvedad que digo de que todos hubiéramos podido discutir un poco.” (EPO4, párrafo 40).*

Para aludir al cambio en la implicación de los gestores del Diploma, mencionamos en primer lugar el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que se produce en paralelo a varias ediciones del

Diploma y tiene una influencia en su estructura. El ICE elaboró un Plan de Formación del Profesorado, en palabras del relato del primer coordinador y responsable del Diploma: *"... abriendo una seria reflexión sobre la contribución de la formación y perfeccionamiento docente del profesorado a la mejora de la calidad de la enseñanza en unos momentos en los que ya se vislumbraba un cierto cambio"* (RRC1, párrafo 15). El Plan de Formación establecía tres ejes para el diseño de políticas de formación inicial y permanente: *"la reflexión sobre la práctica, el trabajo en equipo docente y pensar la enseñanza desde el aprendizaje"* (RRC1, párrafos 19-21).

A lo largo de los años en que se llevó a cabo el proceso de Convergencia al EEES, el profesorado novel de la UZ iba en aumento. Los gestores del Diploma fueron conscientes de la necesidad de este profesorado de una formación pedagógica básica. Por otra parte, la demanda para realizar el Diploma y el número de plazas impedían que el profesorado que se incorporaba pudiera acceder al mismo. Todas estas circunstancias, dieron lugar a que la dirección del ICE, de acuerdo con el rectorado, ofreciera por primera vez en el curso 2008-09, el "Curso de formación pedagógica para el profesorado de nueva incorporación" de 20 horas de duración y dirigido al profesorado recién contratado, con poca o ninguna experiencia docente, al menos en la UZ. Este curso, que se sigue ofreciendo en la actualidad, *"aborda las cuestiones de mayor relevancia y utilidad para quien acaba de incorporarse a la universidad. La valoración por parte de los asistentes sigue siendo muy positiva y el programa sigue contando con el apoyo y financiación por parte del rectorado."* (RRC1, párrafo 28).

Entre 2009 y 2010 por un grupo de responsables de ICE's y unidades de formación estudiaron la posibilidad de diseñar un máster universitario centrado en la formación pedagógica para el profesorado universitario novel. El ICE de la UZ, participó activamente en ese estudio que planteaba el cambio más relevante hasta ese momento: un máster interuniversitario y semipresencial. Tal como reconoce el primer gestor del Diploma, no se llegó a poner en marcha en la UZ:

"En un periodo mucho más avanzado se intentó realizar una experiencia piloto conjuntamente con otros destacados ICE de España en el sentido de transformarlo en un máster universitario. [...]. La prudencia nos aconsejó no lanzarnos a aventuras con bastante riesgo, como así quedó demostrado en algún otro caso." (RRC1, párrafo 49).

En 2011 se produjo un cambio de responsable del Diploma debido a la jubilación del primero que *"no nos pilló desprevenidos: habíamos dedicado prácticamente todo el curso anterior a prepararnos para el cambio que se avecinaba."* (RRC2, párrafo 35).

Este cambio no supuso en principio una ruptura sino más bien una continuación, según el relato de la segunda responsable del Diploma: *"...afrofé la tarea con humildad porque era muy consciente de mi falta de preparación y con prudencia a la hora de hacer cambios, puesto que parecía que las cosas iban razonablemente bien"* (RRC2, párrafo 38).

A pesar de esa actitud inicial poco proclive a cambios drásticos, los problemas que surgieron en las siguientes ediciones obligaron a la dirección del ICE a proponer a su Comisión de Gobierno el cese del Programa en el curso 2014/15: *"Esta propuesta de no impartir el Diploma en el curso 2014/15 y elaborar un nuevo diseño del mismo se aprobó y el equipo de dirección del ICE comenzamos a trabajar en ese sentido."* (RRC2, párrafo 49).

Incluso el primer responsable del Diploma admite que, en estos momentos, él ejercería de otro modo su papel como gestor del mismo:

"Otra cosa es si yo me viese ahora en el papel de los responsables del Diploma, cuando el contexto en el que está la universidad ahora es el que es, y aquí sí que voy a ser crítico, muy crítico. Es decir, hubo un momento en el íbamos "vendiendo Bolonia" por los centros [...]. Y ahora pues hemos visto que aquello se quedó en lo que se ha quedado. Pues, de dinero y santidad, la mitad de la mitad." (ERC1, párrafo 56).

El nuevo diseño del Diploma se pone en marcha en el curso 2015/016 y supone un reto en el que la implicación de los nuevos gestores parece cambiar:

"Este seguimiento me ha proporcionado una sensación de control [...]. Además de controlar, creo que en alguna medida he podido acompañar a los participantes (inscritos, ponentes y mentores). Unida a estas sensaciones, he tenido también la de que el trabajo se ha multiplicado." (RRC2, párrafo 57).

Una vez analizada la implicación de los gestores, es posible enmarcarla en una orientación formativa/vocacional o híbrida por el interés que se ha mostrado en la mejora desde una actitud activa, al menos en la etapa coordinada por el primer responsable. La segunda responsable quizás ha tenido una actitud más pasiva en sus inicios.

F. Trayectoria de los participantes en el Programa

Además de los cambios que se producían en los participantes a corto plazo por el hecho de participar en el Diploma, la implicación también contempla su propia evolución a medio o largo plazo. Los participantes han evolucionado de distintas maneras: han elaborado nuevas teorías; han aplicado lo aprendido; la formación, la

innovación y la investigación educativa han tenido protagonismo en su trayectoria profesional; han formado a otros compañeros, e igualmente los gestores y la institución ha tenido su propia trayectoria

Trayectoria de los inscritos

Somos conscientes de que el cambio de enfoque, de las concepciones del profesorado es tarea muy complicada. De hecho, cuando se preguntó en el cuestionario por el grado de acuerdo con esta afirmación, "Cambiar mis concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje" en relación a su paso por el Diploma, están muy de acuerdo o de acuerdo el 67,5% y muy en desacuerdo o en desacuerdo el 32,5%. Pero consideramos que el Diploma supone un primer paso, un asomarse a la profesión. El ponente 2 para no caer en la ingenuidad, advierte: "*Pero claro, el cambio cognitivo que produce un cambio de actitud, que produce un cambio de conducta, y por tanto de metodología didáctica evidentemente en un Diploma por muy largo que sea, es muy difícil de cambiar, tampoco hay que ser ingenuos.*" (EPO2, párrafo 51).

No obstante, hay una percepción extendida de que la participación de los inscritos en el Diploma ha sido un primer paso, al que han seguido otros en la dirección de la profesionalización docente. Las palabras del ponente 3 son un ejemplo: "*Y de hecho, yo tengo la impresión de que gente que ha hecho el Diploma, luego ha seguido haciendo cosas en este terreno, o sea que, en ese sentido, creo que ha sido una buena historia.*" (EPO3, párrafo 35).

En ese sentido, uno de esos pasos ha sido la participación de los profesores que superaron el Diploma en otras actividades de formación. Un primer dato es que el 92,5% de los que han respondido al cuestionario han afirmado haber continuado con su formación. Según el primer responsable del Diploma esta participación surgía de una necesidad sentida: "*las personas que pasaron por allí pues cambiaron, vieron que ser profesor era algo complejo, que se necesitaba formación y que luego acudían y disfrutaban de esa formación después.*" (ERC1, párrafo 52).

El primer responsable del Diploma se muestra optimista respecto a lo que el paso Diploma supuso al profesorado:

"...en su conjunto, ¿a todo el mundo le fue exageradamente útil?, pues a lo mejor no. Pero, desde luego, se generó una cultura de la formación, [...], y muchas personas desde luego recapacitaron seriamente acerca de cuál era la función docente, cuál era el papel del alumnado, las metodologías, la evaluación..." (ERC1, párrafo 48).

Aporta varias pruebas de la existencia de esa cultura. Coincidió con profesorado que había superado el Diploma en las comisiones de diseño de las nuevas titulaciones y eran los que defendían ante sus compañeros el enfoque de una enseñanza centrada en el aprendizaje. Este mismo gestor, el primer responsable del Programa, realizó un seguimiento del profesorado que había superado el Diploma en sus diez primeras ediciones. De ese estudio obtuvo el siguiente dato: *"En los dos años siguientes a la obtención del título, más del 60% del profesorado ha participado activamente en las actividades incluidas en el programa de formación permanente del ICE."* (RRC1, párrafo 45).

Quizás el caso del profesor inscrito 1, que superó el Diploma en su primera edición, sea una muestra si no de esa cultura, al menos de interés. Afirma que su participación en el mismo le llevó a una especie de *"intoxicación de cosa docente"* (EIN1, párrafo, 60) y durante un tiempo no realizó ninguna actividad de formación, convencido de su escasa o nula utilidad. Después volvió: *"al final encontré cursos verdaderamente interesantes y que apliqué a cuestiones docentes."* (EIN1, párrafo, 66).

La profesora inscrita 3 nos recuerda que hay muchas formas de mejorar el perfil docente, y que acudir a las actividades de formación no es necesariamente un indicio de esta mejora: *"Puedes estar muy preocupado y nunca asistir a un cursillo de formación permanente. Puede ser. Otros son cursillistas fijos y a lo mejor eso no llega a buen puerto."* (EIN3, párrafo 106). Esta es una de las razones por las que en su trayectoria, también nos interesamos por la participación en proyectos de innovación y por la investigación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su disciplina.

En el caso de los profesores entrevistados, todos ellos han participado en proyectos de innovación y han publicado artículos sobre enseñanza de su disciplina, dos de ellos los han coordinado y han recibido premios de innovación docente de la UZ y han sido ponentes en otras actividades de formación permanente. Igualmente, podemos ofrecer los datos recogidos a través del cuestionario que respondieron 125 profesores que han superado el Diploma entre el curso 1997-98 y el 2013-14: el 82% de los que han respondido, han participado en actividades de innovación docente y un 60% ha participado en encuentros (Congresos, Jornadas, Simposio, etc.) sobre la enseñanza de su disciplina. La publicación de artículos sobre la enseñanza/aprendizaje de su disciplina en revistas especializadas se reduce a la mitad de este porcentaje, al 30% (el 15,6% un artículo, el 13,1% entre 2 y 4 y el 3,3% más de 5 artículos).

Consideramos que los cambios que los profesores inscritos llevaron a cabo en su docencia como consecuencia de la aplicación de lo aprendido en el Diploma, configuran su trayectoria. La profesora inscrita 2 afirma: *"Sí, empezamos a trabajar con el método del caso, por ejemplo, que eso no trabajábamos."* (EIN2, párrafo 51). Y asegura que los ha mantenido.

También se preguntó en la encuesta por la integración de lo aprendido en el Diploma en la docencia, en la medida de las posibilidades. En una escala de 1 (Integración nula) a 5 (integración total), la media se sitúa en 3,61 y su desviación típica en 0,876, lo que se puede considerar una integración media.

La profesora inscrita 3 afirma que aprendieron entre ellos, que intercambiaron alguna idea. Incluso algún grupo que se animó a trabajar juntos *"... iban a hacer alguna cosa de coordinación entre varios que eran de distintas asignaturas pero de la misma área"* (EIN3, párrafo 94).

La profesora inscrita 2, creó y coordinó una red de profesores, AprenRed, activa en la actualidad, inicialmente centrada en las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el estudio de caso, que surgió de su participación en el Diploma: *"De hecho ahora, no todos los que estamos en AprenRed no somos de allí, ha crecido mucho, pero los iniciales, que estaríamos 28 ó 30, partió de allí."* (EIN2, párrafo 33).

La profesora inscrita 2 explica de una manera muy clara y sintética la trayectoria de las personas de su grupo en el Diploma: *"gente que se ha movido mucho, que no se ha dedicado solamente a lo mío"* (EIN2, párrafo 35). Nuestra interpretación de lo que esta profesora quiere decir cuando utiliza esa expresión, "no dedicarse solamente a lo mío", es dedicarse a lo nuestro, es decir a tareas que atañen al grupo de profesores, de estudiantes, a la titulación, al centro,... Por ejemplo, ella ha sido en su centro vicedecana de estudiantes y coordinadora del plan tutor. Al preguntarle si ella sigue interesada por su perfil como profesora, investigadora y gestora responde: *"Sí, sí. Porque es algo importante ¿no? Nosotros en la universidad estamos como profesores, aparte pues yo hago investigación, hago gestión y hago asistencia en el hospital."* (EIN2, párrafo 71).

Las orientaciones acreditativa, formativa e híbrida están presentes de nuevo al describir la trayectoria de los inscritos (Tabla 43). La trayectoria de aquellos que se acercaron al Diploma con una orientación acreditativa posiblemente haya ido en esa misma línea de obtención de méritos. Mientras que la de aquellos que tenían una orientación más formativa o híbrida se ha podido encaminar hacia su desarrollo profesional docente.

Tabla 43. Trayectoria de los profesores inscritos en el Diploma.

Orientación de la Trayectoria de los inscritos.	Trayectoria	Objetivo
Acreditativa	Escasa participación o participación acreditativa.	Obtención de méritos.
Formativa/vocacional	Desarrollo profesional docente integral.	Obtención de méritos y cambios efectivos para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Híbrida	Desarrollo profesional docente parcial.	Méritos y cambios parciales para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Trayectoria de los ponentes

Todos los ponentes entrevistados han participado durante más de una década en el Diploma y esa perspectiva que otorga el tiempo les ha llevado a plantearse qué influencia ha tenido en la institución. El ponente 4 se pregunta sobre lo que ha supuesto el Diploma para la universidad: *"Entonces yo digo, ¿está sirviendo o no? Y repito esa estadística: han pasado 500 cursos y veinte mil no sé qué, pero ¿qué porcentaje es ese del grupo de profesores? y ¿qué influencia tienen en los demás?"* (EPO4, párrafo 55).

El ponente 2 reconoce que su participación en distintas actividades de formación organizadas por el ICE, entre las que se encuentra el Diploma, ha contribuido a que haya conseguido convertirse en un experto en comunicación. Esa experiencia ha sido reconocida por otras entidades (universidades y empresas) que solicitan su participación como experto en comunicación en diversas actividades (jornadas, congresos,...). Además ha integrado diferentes conocimientos que le sitúan en lo que él mismo llama la "neuro-socio-educación", gracias a su participación en el Diploma, como él mismo reconoce. En sus propias palabras: *"pero desde el punto de vista del desarrollo de conceptos, yo me he hecho especialista en dos ámbitos. Quizás más en la pata más emocional, pero en la pata más racional ahora resulta soy experto, yo creo que puedo pasar un examen perfectamente de experto en neuroeducación"* (EPO2, párrafo 61).

El ponente 1, por su parte, ha colaborado en la formación del profesorado de otras universidades españolas impartiendo cursos. En la entrevista afirma haber hecho un recorrido mental de esa participación y haber llegado a la conclusión de

que ha impartido cursos en el 80% de las universidades españolas. Comenta: *“ha sido un aprendizaje impagable”* (EPO1, párrafo82). En su opinión, ese aprendizaje impagable se ha producido a raíz de su participación en Programas como el Diploma, puesto que le consta que los responsables de la formación de otras universidades revisan los programas de otras universidades.

En síntesis, la trayectoria de los ponentes les ha llevado a alcanzar un mayor nivel de experticia en sus propias disciplinas, reconocido fuera de la UZ por otras universidades. Además han reflexionado sobre la necesidad de establecer algún sistema que nos permita tener más información sobre los resultados en los participantes, en consonancia con los gestores del programa.

Trayectoria de los gestores

La labor desarrollada en cuanto a la formación del profesorado en general, tanto la permanente como la inicial, ha sido una pieza clave en primer lugar para que el ICE tuviese equipos estables y, en segundo lugar, para la propia supervivencia del centro. El primer responsable del Diploma comenta a este respecto:

“algo que conseguimos, es que hasta en algunos momentos clave que alguien se pudiese plantear el suprimir el ICE, nadie tenía valor claramente, nadie tomaba una decisión de ese calado, aún con todas las pegadas que hubo en el ICE en un momento determinado. Y de hecho, no solamente no lo cerraron, sino que se ha potenciado y es en estos momentos un elemento de apoyo fundamental para el rectorado” (ERC1, párrafo 59).

La evolución de la implicación de los gestores se ve reflejada también en el reconocimiento de la necesidad de contar con formas de conocer los resultados del Programa o el impacto del mismo, como sucedía en parte con los ponentes. El primer responsable, por ejemplo, admite en la entrevista que es muy difícil y que nunca se ha hecho.

Los responsables de la formación del ICE han seguido la trayectoria profesional de algunos de los profesores que superaron el Diploma y han contado con ellos como ponentes para otras actividades de formación, tal como describe en el relato la segunda responsable del Diploma.

Trayectoria de la institución

El primer responsable del Diploma afirma que se ha generado en la UZ una cultura que él llama de la formación en la que se valora la docencia, se reconoce como una actividad compleja para la que se requiere una formación pedagógica que fomente su mejora. Y el Diploma contribuyó en alguna medida a la creación de esa

cultura: “... yo creo que ahí sembramos, [...], en bastantes personas esa idea de que ser profesor universitario es complejo, que no es solamente saber la materia y generamos un cierto nerviosismo positivo” (ERC1, párrafo 52).

Cuando en el cuestionario preguntamos la opinión sobre la necesidad de la formación pedagógica para el ejercicio de la profesión docente obtuvimos que: para el 49% es imprescindible o muy necesaria y para el 39% bastante necesaria. Solo una de las 125 personas que respondieron al cuestionario la consideró innecesaria.

El primer responsable considera una prueba de la existencia de esa cultura el hecho de que en las comisiones de diseño de los nuevos títulos y en las del sistema interno de garantía de la calidad en las que ha participado y sigue participando, se actúa en consonancia con ella, al menos en lo que se refiere al discurso: “... yo era consciente de que en esas comisiones, personas absolutamente reacias a todo este tipo de cosas, no levantarían la mano diciendo ¡me encanta, qué razón llevas!, pero nunca las bloqueaban. Es decir, eran conscientes de que era correcto, aunque luego ellos no lo hiciesen.” (ERC1, párrafo 49). Esta participación en comisiones le obliga a revisar guías docentes de materias distintas en titulaciones diversas. Su impresión es que en las guías docentes de la UZ “se ha generalizado el uso de metodologías activas y colaborativas que favorecen el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, etc.” (RRC1, párrafo 48).

En síntesis, parece que la institución ha conseguido que una parte de su profesorado se haya interesado por su función docente, haya comprendido su importancia y esté decidido a mejorarla. Es decir, habría conseguido en parte del profesorado esa orientación formativa o vocacional. Lo que no sabemos es cuán importante es esa parte, si ha sido suficiente como para conseguir que ese ambiente de interés y preocupación por la docencia se expanda y llegue a todos los rincones de la institución.

En cuanto a las sugerencias de mejora que incidirían en la implicación de la institución, los participantes reflexionan sobre la conveniencia de que este tipo de formación inicial para el profesorado universitario fuese obligatoria. Aunque la obligatoriedad no necesariamente ha de mejorar la implicación del profesorado, sin embargo, la opinión mayoritaria de los participantes se ha decantado por esa opción. Por ejemplo, el ponente 1 afirma: “Es tener la oportunidad de reflexionar sobre lo que es el proceso de enseñanza. Es que todos deberían pasar por allí, sería imprescindible para todos.” (EPO1, párrafo 15). También se han sugerido otras alternativas como obligar al profesorado a participar en procesos de formación cada cierto tiempo, o que la institución contabilizase el tiempo dedicado a la formación

dentro de la dedicación habitual del profesorado, de esta forma no supondría una dedicación adicional, como ha ocurrido hasta ahora.

Otro de los interrogantes que el profesorado inscrito plantea a la institución, teniendo en cuenta que ésta tiene entre sus objetivos estratégicos la docencia de calidad, se refiere a la posibilidad de fijar la existencia de dos tipos de intensificación para el profesorado: hacia la docencia o hacia la investigación, sin abandonar ninguna de ellas. Este interrogante surge cuando el profesorado novel consulta los méritos que debe conseguir para conseguir estabilidad laboral en la universidad y comprueba que es necesaria una trayectoria investigadora excelente. Sus méritos como docentes, sin embargo, no necesitan alcanzar el mismo nivel de excelencia.

En resumen, los participantes transmiten la idea de que la formación pedagógica es necesaria y, por tanto, que la universidad debe ofrecerla. La institución debería considerar ese compromiso ineludible, según los participantes en el Diploma.

Trayectoria de los mentores

En el momento de describir la implicación de los mentores ya se ha mencionado la dificultad de definir el cambio que ha podido suponer para ellos su paso por el Diploma, por lo que su evolución a medio o largo plazo se presenta aún más difícil de detectar.

Los responsables del Diploma en el curso 2015/16 han insistido en la difundir la idea entre los mentores de que la colaboración con sus mentorizados podía continuar más allá del Diploma y dar lugar a otras iniciativas. Por ejemplo, en el caso de M1, que compartía con su mentorizada asignaturas similares en titulaciones y centros diferentes, al preguntarle si se ha planteado esa continuación responde:

"La respuesta es sí. Yo lo que he pensado es que, cuando salga en el curso que viene la nueva la oferta de proyectos, [...], de innovación. En este caso plantearé uno con ella, que va a ser basado en lo que ya tenemos." (EGM, párrafo 24).

Es decir, se muestra interesado por continuar trabajando sobre la idea que centró el plan de mejora realizado a lo largo del Diploma, solicitando un proyecto en la nueva convocatoria de proyectos de innovación. Por su parte, el mentor M2, desde su posición institucional, expone su disponibilidad como mentor en el futuro:

"Entonces si el Diploma sigue, si podemos ir animando a nuestros profesores a que lo hagan, para nosotros pues tiene mucho interés y en principio, salvo que me desborde el trabajo, pues si pudiera seguir yo haciendo la mentorización, pues yo estoy dispuesto." (EGM, párrafo 35).

A modo de síntesis de la categoría "Implicación" aportamos la Tabla 44 y la Figura 5, en la que se ha distinguido la subcategoría "Trayectoria" situándola en distinto nivel que las restantes y mediante una elipse, para señalarla como la subcategoría transversal, puesto que representa la evolución de la implicación de los participantes: inscritos, mentores, ponentes, gestores e institución.

Tabla 44. Síntesis de la categoría "Implicación".

Orientación de la Implicación	Finalidad	Trayectoria	Actitud
Formal	Mérito/Obligación	Escasa participación o participación acreditativa.	Distante, estática.
Formativa/vocacional	Mejora. Enseñanza y aprendizaje activo y mutuo.	Desarrollo profesional docente integral. Compromiso institucional.	Positiva, activa, abierta, interesada y orientada a la motivación, dinámica, cercana.
Híbrida	Aprendizaje y Enseñanza pasivo: emisor-receptor.	Desarrollo profesional docente parcial. Compromiso institucional parcial.	Escéptica, curiosa, cambiante: activa/pasiva.

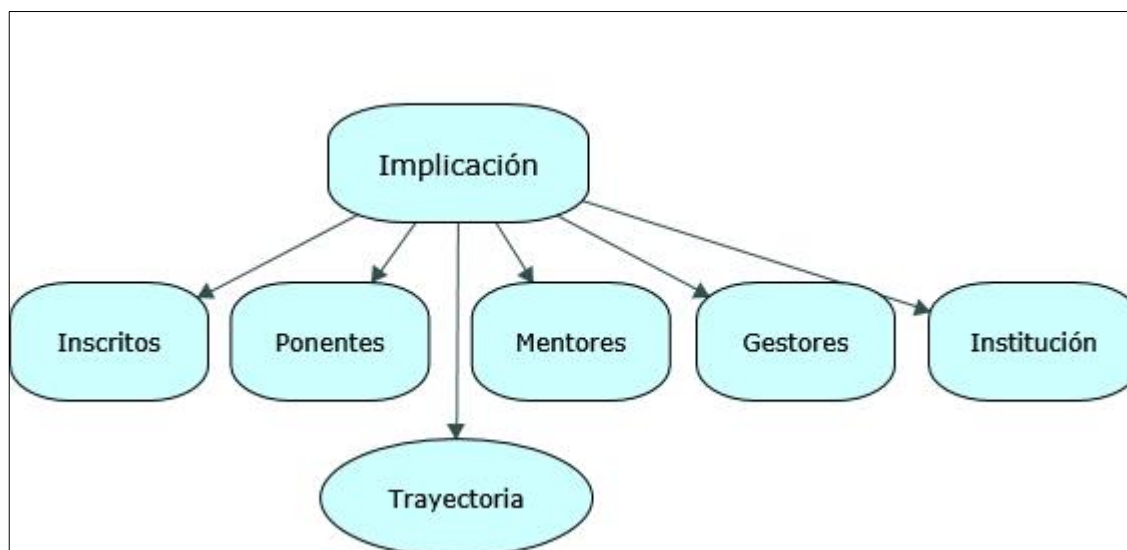


Figura 5. Imagen resumen de la categoría "Implicación".

7.4.1.2. *Coherencia*

La categoría coherencia recoge los aspectos del Diploma que se refieren al ajuste: entre sus objetivos y su diseño e implementación (coherencia interna); del Programa al contexto de la Universidad de Zaragoza (coherencia externa) y entre la retroalimentación obtenida en el proceso y las modificaciones realizadas.

Coherencia interna

Se define la coherencia interna del Programa teniendo en cuenta estos dos ajustes:

- Entre los objetivos del Programa y el diseño del mismo (Diseño).
- Entre los objetivos y lo que se hace para conseguirlos (Implementación).

A. Coherencia interna. Diseño

Se han considerado elementos de coherencia interna en cuanto al ajuste entre el diseño y los objetivos: los referentes del Programa, las necesidades de formación del profesorado novel, los objetivos, la estructura del mismo, los contenidos, la metodología y los procedimientos de evaluación.

Una primera cuestión a tratar cuando nos disponemos a analizar el diseño del Programa es el carácter de esta formación: ¿debería ser obligatoria? Los gestores del Diploma han estado convencidos de que la formación ofrecida es imprescindible para un profesor universitario novel y, por tanto, de que ésta debería ser obligatoria. Sin embargo, el carácter voluntario del Diploma no se ha cuestionado nunca por varias razones. En primer lugar porque esta decisión, no exenta de riesgos, corresponde a

la institución y necesita argumentos muy sólidos para tomarla. Los gestores no la han propuesto porque no tenemos información rigurosa y sólida sobre los resultados del Programa, ni tenemos los recursos necesarios, ni referentes en otras universidades. Los profesores inscritos en el curso 2015/16, cuando se les preguntó en el grupo de discusión si recomendarían el Diploma la respuesta compartida fue: *“Yo lo recomendaría a todos, yo lo recomendaría no solo a los profesores que estamos apenas de asociados, incluso lo recomendaría a otros contratados, a titulares, a todos.”* (GDD, párrafo 249).

Los objetivos que el profesorado debería conseguir al superar el Programa (Universidad de Zaragoza, 2001) son:

- Conocer el marco en el que se desarrolla la labor docente e investigadora.
- Identificar los principales problemas que plantea una adecuada planificación y desarrollo de la labor docente.
- Analizar los problemas de aprendizaje y desarrollo del estudiante universitario: papel del profesor y ayuda que puede prestar.
- Identificar distintas estrategias de intervención didáctica y aplicar la más conveniente al problema planteado.
- Analizar los factores influyentes en la enseñanza: la comunicación en el aula, la creatividad, el ambiente, etc.
- Analizar y aplicar los sistemas de evaluación que favorezcan la mejora del aprendizaje y el desarrollo del estudiante.

Estos objetivos se plasman en el modelo de profesor que los gestores pretendían conseguir, más apegado al modelo transmisor de conocimientos, pero con algunas características del centrado en el estudiante y su aprendizaje. El primer responsable del Diploma asegura: *“el tipo de profesor que queríamos, [...] hace participar a sus alumnos, que si da una clase magistral, [...], era activa y colaborativa dentro de lo posible, que evaluaba de manera permanente y de la forma más continua posible”* (ERC1, párrafo 39).

Es posible que el profesorado novel no fuese plenamente consciente de lo que necesitaba conocer. El profesor inscrito 1 reconoce que tenía querencia por mejorar, *“pero tener claro que es lo que necesitaba, incluso ahora con mucho más tiempo no sabría decir muy bien qué es lo que necesita un profesor universitario”* (EIN1, párrafo 40). Cuando describe lo que buscaba su grupo de clase, asegura:

“Ahí eran profesores con mucha experiencia y lo que buscaban era la experiencia de otros profesores que conociesen las teorías educativas. O sea

que el profesor que conocía la teoría educativa, [...] lo que esperaba la gente que contase, es qué es lo que hacía él con toda esa teoría para solucionar los distintos problemas que le podían ocurrir en clase.” (EIN1, párrafo 48).

La profesora inscrita 3 describe así lo que necesitaba:

“Ejemplos reales, ideas, para luego tu eso adaptarlo y haciendo tus pequeñas modificaciones, ver [...] cuáles pueden ser brillantes o buenas para facilitarme a mí mi trabajo. Claro todos buscamos que nos facilite luego la práctica del día a día.” (EIN3, párrafo 16).

En primer lugar y en cuanto al diseño, hay que destacar la ausencia de referentes: ni de otros diseños ni de investigación sobre formación pedagógica para el profesorado novel. El primer responsable del Diploma en ese sentido comenta:

“... no había ninguna tradición en ningún sitio. Y es más, cuando hablábamos de formación del profesorado y veíamos, como es lógico, ejemplos en el extranjero, es que era difícilísimo encontrar un ejemplo donde se hiciese formación inicial para el profesorado. Otra cosa es que hubiese un cursillito, [...], en el que se les hablaba de la universidad como una especie de acogida al profesorado, pero no una formación inicial reglada. Y de hecho, cuando yo decía que no había investigación, es que realmente, como no se hacía, difícilmente va a haber artículos e investigaciones en ese sentido.” (ERC1, párrafo 15).

El referente al que aluden tanto el primer coordinador como el ponente 3, eran, por una parte el CAP, curso de formación inicial del profesorado de secundaria, y por otra, las actividades de formación permanente para el profesorado universitario, ambas responsabilidad del ICE en el momento de crear el Diploma, 1997. Según el primer gestor, el primer programa del mismo fue teórico y dividido en módulos: *“estos módulos son muy razonables, hay que hablar del contexto universitario, hay que hablar de psicología del aprendizaje... Bueno, pongamos los módulos y digamos al profesorado que los imparte que pongan buenos ejemplos.” (ERC1, párrafo 13).*

Junto a estos módulos que llama razonables o clásicos como el de evaluación o el de psicología del aprendizaje, también se incorporaron otros más “novedosos” como el dedicado al clima de clase, los factores que intervienen en el aula y al trabajo con el grupo-clase. El ponente 4, encargado del mismo señala que después, el proceso de convergencia al EEES han venido a demostrar que *“...en ese sentido el ICE fue un poco pionero en inducir una serie de cosas que luego se han ido poniendo de moda, por decirlo así.” (EPO4, párrafo 19).*

A lo largo de estos diecinueve años, han ido cambiando el número de módulos, su peso relativo, algunos títulos y contenidos de los mismos, pero la estructura se ha mantenido en torno a los bloques clásicos: la contextualización, el aprendizaje, la programación, la didáctica, la comunicación y la evaluación. Como ejemplo de las modificaciones realizadas, en cuanto a contenidos, podemos citar la inclusión en el curso 2011/12 de lo que llamamos "Módulos complementarios" que pretendían que cada inscrito complementara los contenidos de los módulos básicos asistiendo a otros cursos del programa general, a su elección. En cuanto a la práctica, la modificación más relevante ha sido incluir un "Módulo de prácticas" en el curso 2015/16 en el que cada inscrito, en una de sus asignaturas, llevó a cabo un plan de mejora. En síntesis, los informantes reconocen que los contenidos impartidos en el Diploma eran coherentes con la formación de un profesor universitario novel. Dicho de otra forma, el profesor universitario necesita conocer el contexto en el que desarrolla su labor, cómo aprenden sus estudiantes, cómo se planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué metodologías didácticas son más adecuadas en ese proceso, qué recursos didácticos, qué estrategias de comunicación con el estudiante y el grupo y, por último, cómo evaluar el aprendizaje. Otra cuestión es si la forma de abordar esos contenidos fue la que necesitaban o la que esperaban los profesores inscritos.

Una vez fijada la estructura modular del Diploma, surgió el reto de conseguir que el profesorado inscrito lo percibiese como un Programa y no como una sucesión de módulos o temáticas inconexas. Por ejemplo, la profesora inscrita 3 asegura que su experiencia fue la de iniciar un camino con cada módulo, caminos que surgen de un punto central pero se dirigen a distintos destinos, sin que haya cruces entre ellos. En cuanto a la posibilidad de integración afirma: *"tocas distintos temas y luego está en ti el coordinar esas temáticas y realmente extraer algo global e integrador o quedarte con esas pinceladas sueltas"* (EIN3, párrafo 72). Por otra parte asegura que era posible, pero difícil, realizar esa integración, y que, de hecho, algunos de sus compañeros lo consiguieron.

No obstante, ha habido algunas estrategias que han ayudado a esa integración, por ejemplo, establecer el proyecto docente como eje vertebrador. Como ya se ha descrito, se comenzaba el Diploma con el módulo "Un profesor, un proyecto docente" y se solicitaba a los asistentes un esquema general del mismo que ponían en común al final de curso. Esta vertebración tenía lógica, en palabras del primer responsable, pues se podían recorrer las temáticas del Diploma en términos de construcción del proyecto docente. El profesorado inscrito además, se sentía más motivado porque el proyecto docente era un documento obligatorio en los concursos-oposición de plazas de profesorado permanente.

Más adelante el eje vertebrador fue la guía docente fundamentada que los inscritos debían entregar, separada en tres partes que se pedían al finalizar cada bloque de módulos al que iban asociadas. Igualmente era posible recorrer las temáticas del Programa y realizar la guía docente de una asignatura. También resultó interesante para el profesorado inscrito porque algunos de ellos estaban involucrados en el proceso de elaboración de guías, pues se realizaron paulatinamente, según avanzaban los cursos.

La ausencia de referentes afectó a los ponentes de los módulos, que tenían experiencia en la formación inicial del profesorado de otros niveles, y tuvieron que prepararse y adaptarse. El primer responsable declara que esta adaptación no fue fácil, no tuvo la misma dificultad para todos y que fue mejorando con el tiempo. En todo caso, todos los ponentes y el coordinador fueron aprendiendo. El ponente 3, por ejemplo, respecto a la adaptación de su módulo afirma: *"con el paso del tiempo pues hemos ido centrando más el debate y las cosas en aquello que ves que les preocupa más"* (EPO3, párrafo, 31).

La profesora inscrita 3 reconoce que, mientras que por su formación pedagógica ella buscaba ideas y ejemplos que luego pudiera adaptar en sus clases, sus compañeros, por el contrario: *"Todos esperan encontrar de alguna forma la receta para luego aplicar en su clase"* (EIN3, párrafo 16). Coinciden con esta afirmación los ponentes, por ejemplo, el ponente 2 al afirmar: *"los profesores/alumnos no les importaba lo que hubieran dicho los especialistas del aprendizaje, ellos lo que quieren son recetas concretas para entrar en el aula."*(EPO2, párrafo 12).

Los ponentes estuvieron de acuerdo en que no era posible atender las demandas de recetas de los profesores inscritos. Las recetas, entendidas como un conjunto de instrucciones precisas que se pueden aplicar con éxito en cualquier contexto (cualquier titulación, materia, curso, centro, universidad) no existen. Por ejemplo, el ponente 3 asegura: *"... precisamente en evaluación el problema es decirles que no hay ninguna receta y que hay que plantearse cómo se puede hacer."* (EPO3, párrafo 11). El ponente 4, sin embargo, opina que cuando se habla de metodología: *"Hay que dar recetas justificadas, fundamentadas, aplicables, discutidas, viendo las dificultades y tal, pero hay que darlas."* (EPO4, párrafo 61).

Respecto a los contenidos, más allá de las recetas, otra cuestión es que el profesorado inscrito solicitase contenidos útiles y aplicables. El ponente 1, por ejemplo, tiene una opinión muy clara sobre el tipo de contenido que demandaban: *"... para trabajar con profesores que están en el aula, no les puedes ir a contar historias, lo que les vayas a contar tiene que servirles para algo, no se puede*

filosofar, y eso es difícil." (EPO1, párrafo 49). El material que se ofrece también debe ser útil, el ponente 4, por ejemplo, insiste en esta idea.

Recordamos que el grupo de clase estaba formado por profesorado de distintas ramas de conocimiento y esta circunstancia fue tenida en cuenta por los ponentes al preparar los contenidos, sobre todo las tareas que se iban a encomendar y los ejemplos abordados. Los ponentes entrevistados han valorado positivamente esa heterogeneidad del grupo porque los temas tratados eran de interés para todos y cada uno podía ofrecer a los demás su perspectiva, su cultura. Sin embargo, en las respuestas al cuestionario que cumplimentaron los profesores que superaron el Diploma hemos recogido sugerencias en el sentido de ofrecerlo a grupos distintos, separados por ramas de conocimiento. En esta sugerencia se ofrece una posibilidad intermedia, refiriéndose al Diploma, explica:

"Creo que, en general, resulta útil para dar una visión general de la docencia universitaria a los profesores que se están iniciando en ella, aunque ese quizá sea también su mayor inconveniente: podría ser útil diversificar parcialmente el curso en función del tipo de enseñanzas." (Profesor Ayudante Doctor del área de Ciencias que superó el Diploma en el curso 06/07).

El profesor inscrito 1, en la misma línea, afirma: *"Entonces por una parte está bien juntarse, pero a lo mejor durante no tanto tiempo."* (EIN1, párrafo 76).

El número de horas, la distribución de las mismas y el calendario del Diploma también se han ido modificando. En las primeras ediciones todas las sesiones eran presenciales, se comenzaba en octubre y se finalizaba en mayo. El profesor inscrito 1, participante de la primera edición, comenta: *"... si hubieran sido cosas interesantes yo no lo vería mal, un curso de todo un año"* (EIN1, párrafo 58). Se han ido rebajando el número de sesiones presenciales y se han ido introduciendo trabajos a realizar fuera de las sesiones presenciales. Hasta la última edición en el curso 2015-16, en la que las sesiones presenciales se han reducido drásticamente a favor del trabajo de los profesores inscritos fuera del aula. En el grupo de discusión, comentan ese equilibrio entre las dos partes: *"... porque la parte presencial es importante pero la otra también, quiero decir que, al final, esa parte en la que tú eres consciente de todos los conocimientos que estás adquiriendo para ponerlos en práctica mañana ya [...], sí que es importante"* (GDD, párrafo 63).

Como el profesorado inscrito tenía experiencia previa como docentes, de hecho hasta el curso 2008/09, todos tenían como mínimo tres años de experiencia, en muchos casos habían realizado cursos dentro del programa de formación permanente con temáticas similares a los módulos del Diploma. En ese caso, no tenían que volver

a cursarlos en el Diploma, por decirlo coloquialmente, se les “convalidaban”. Por ejemplo, la profesora inscrita 2, se incorporó al Diploma en enero al haber convalidado los módulos anteriores. En el curso 2011/12 se eliminó esa posibilidad pues este seguimiento intermitente del Programa por parte de algunos inscritos, dificultaba la realización de los trabajos.

La metodología con la que se llevaría a cabo el Programa aparece descrita en la resolución aprobada en Junta de Gobierno el 29 de mayo de 1997. En ella se hace referencia a la amplitud de los contenidos y a la limitación del tiempo y, teniendo en cuenta estos dos factores, se solicitaba a los ponentes que ofreciesen al profesorado inscrito: conceptos básicos del módulo, pautas fundamentales para su aplicación en el aula y bibliografía básica comentada sobre la temática del módulo (Universidad de Zaragoza, 2001).

La profesora inscrita 3 comenta las limitaciones y la metodología con la que habría que haber impartido los módulos, similar a la fijada en la resolución:

“Si se define digamos, un esquema como un abanico, que es que tal vez es necesario, es un problema de falta de tiempo, [...], pasas por ahí por un abanico muy extenso. [...]. Pero la definición de ese abanico de pruebas también la puedes encontrar en manuales o en otros sitios, entonces a lo mejor dedicar menos tiempo a esa definición, yo pienso que es lo que esperábamos en general todos, y luego realmente esa visión ya de profesional que ya ha pasado por aplicar muchos tipos de esas pruebas.” (EIN3, párrafo 43).

El profesor inscrito hace referencia a la escasa de flexibilidad de los ponentes. Cuando el profesorado inscrito preguntaba en clase por cuestiones interesantes, en relación con su experiencia personal, esperaban que el ponente respondiese aportando la suya propia: *“Pero, claro, entonces no puedes seguir con tu contenido. Y los profesores en muchos casos, insistían, insistían en lo que querían decir y lo que querían decir no interesaba a nadie.” (EIN1, párrafo 23).*

El acompañamiento o la tutorización del profesorado inscrito ha ido cobrando importancia hasta llegar a contar con la figura del mentor. En el texto aprobado por el Consejo de Gobierno, ya se mencionan a los “tutores de materia” que serían necesarios para el seguimiento de las actividades prácticas, aunque reconoce que no se contemplan estas prácticas por las dificultades que esto supondría. No obstante, se añadía: *“En un futuro próximo, podría diseñarse un sistema de tutorías que diese mayor coherencia al Programa de Formación.” (Universidad de Zaragoza, 2001, p. 90).*

El primer gestor del Diploma valora igualmente el papel que esa tutorización hubiese otorgado al Diploma. Comenta la tradición de centros como Imperial College de acoger al nuevo profesorado asignándole un tutor que ayuda y supervisa su día a día. Sin embargo, confiesa que no se planteó en el diseño del Diploma porque sabían que esa iniciativa no tendría éxito:

"Ese apoyo que necesita un profesor cuando entra, no se lo podíamos dar en el Diploma, porque no teníamos y no era fácil, por no decir imposible, un sistema que conjugase las aportaciones que se les daban en el ICE con la práctica diaria, que es lo que hubiese sido lo ideal." (ERC1, párrafo 51).

No obstante en la resolución aprobada se aseguraba que el profesorado inscrito podía contar con el apoyo de los ponentes para resolver problemas y asesorar en la aplicación de lo tratado en el Programa. Por ejemplo, al preguntar al ponente 4 si alguno de los profesores que siguieron el Diploma contactó con él posteriormente, respondió: *"En los tiempos inmediatamente después al módulo, alguna vez sí, a pedirme alguna cosa. Después ya más a largo plazo no. En las semanas o meses posteriores a eso sí que alguno me ha pedido alguna cosa."* (EPO4, párrafo 46).

En el curso 2010/11 por primera vez se designó un tutor a cada profesor o profesora que cursaba el Diploma para la supervisión de la guía docente fundamentada que debían entregar. En el curso 2015/16 los profesores inscritos han contado con un mentor con el que han llevado a cabo un plan de mejora diseñado por ellos mismos. Esta figura ha sido valorada positivamente por los propios mentores. El mentor 1, por ejemplo, añora esta figura: *"¡ojalá hubiera tenido yo cuando era ayudantillo!"* (GDD, párrafo 9). Y por los profesores mentorizados. El profesor participante en el grupo de discusión, D4, al referirse a su mentor, afirma: *"Muchísimos más años de docencia, tienen una perspectiva global de la asignatura, o del Grado, o de lo que sea. Entonces a mí me ha ayudado mucho."* (GDD, párrafo 234).

El sistema de evaluación del Programa incluía, por una parte, la evaluación de los inscritos, que debían asistir al 85% de las horas presenciales de cada módulo y realizar satisfactoriamente los trabajos para ser considerados aptos. Y, por otra, la evaluación del Programa mediante cuestionarios anónimos al finalizar cada módulo y un cuestionario global.

La asistencia a las sesiones presenciales de los módulos se controlaba con una hoja de firmas, la entrega de los trabajos de cada módulo es supervisada por los ponentes y los trabajos finales por los tutores o mentores asignados. Respecto a las tareas asociadas a cada módulo, los ponentes aseguran no haber tenido problemas,

en general. Su percepción ha sido que en los últimos años, el profesorado inscrito ha tenido dificultades por su excesiva carga de trabajo. Según la segunda responsable del Diploma, los trabajos finales eran en su gran mayoría correctos, *"... algunos eran muy buenos y que en ocasiones, sin haberlo solicitado, algunos profesores incorporaban las sugerencias de mejora y enviaban de nuevo su trabajo."* (RRC2, párrafo 29).

La asistencia a las sesiones presenciales, sin embargo, fue un foco de atención y problemas, a pesar de la comprensión de los gestores de las circunstancias particulares del profesorado inscrito. De hecho, los incidentes relacionados con la asistencia relatados por la segunda gestora del Diploma, fueron una de las causas para repensar el Programa y ofrecerlo en una modalidad semipresencial en el curso 2015/16.

Respecto a la evaluación del Programa, uno de los problemas que apuntan ponentes y gestores es la ausencia de seguimiento al profesorado inscritos que pudiera haber informado de cómo afrontaban las tareas docentes después de superar el Diploma. El ponente 4 comenta: *"Otra cosa que yo siempre eché de menos es ver efectivamente cuáles de esas cosas se ponían en marcha. [...]. Porque de eso nunca teníamos feedback, esto qué se habrá hecho"* (EPO4, párrafo 25). El primer gestor lo corrobora: *"realmente una pega gorda es que no había un seguimiento individual, digamos, del proceso de cada uno de los participantes, individual no lo había."* (ERC1, párrafo 45).

Para algunos ponentes esa formación básica buscada se consigue. Por ejemplo el ponente 3, afirma:

"..., al final, pues, efectivamente, la formación de una de las personas que haya hecho el Diploma, si se lo ha tomado en serio, es una buena formación pedagógica, o sea que está bastante bien. [...] Creo que además, viendo lo que se ha hecho en otros ICE's o en otros sitios, nuestro Diploma estaba bastante bien planteado." (EPO3).

Los profesores inscritos reconocen que sin formación pedagógica *"vas dando clase, más o menos, como a ti te parece o como te han dado clase a ti y vas recogiendo esos modelos de profesores que has tenido antes"* (EIN2, párrafo 85). Y por tanto, la valoran y manifiestan, en palabras del ponente 1, que *"tuvo sentido para ellos"* (EPO1, párrafo, 12). En la misma línea, el primer responsable del Diploma se muestra convencido de que en general, exceptuando la primera etapa del Diploma, los profesores que lo superaron aseguraban que *"formarse para ser profesor era importante."* (ERC1, párrafo 48).

En las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario en el que pedíamos que manifestasen lo que creyeran conveniente respecto al Diploma, encontramos 16 de ellas en las que declaraban que el Diploma les había resultado útil. A continuación, presentamos quizás la más detallada de ellas:

“Es muy útil tener las herramientas que proporciona el Diploma porque:

- *Proporciona mejores prácticas docentes, Sienta las bases para iniciar la investigación educativa*
- *Permite aprender de los investigadores en docencia universitaria excelentes que imparten las clases*
- *Facilita la creación de equipos multidisciplinares entorno a experiencias de enseñanza aprendizaje universitarias”* (Profesor Ayudante Doctor que superó el Diploma en el curso 07/08 del área de Ciencias Sociales y Jurídicas).

Otras manifestaban una opinión menos satisfactoria en cuanto a la utilidad de lo aprendido:

“El Diploma engloba muchas horas de asistencia para lo que realmente “se aprende”, por lo que la sensación es de que en algunas ocasiones se está “perdiendo” el tiempo. Creo que habría que enfocarlo para que resultase más práctico y útil a los asistentes.” (Profesora Contratada Doctora del área de Ciencias Sociales y Jurídicas del curso 11/12).

Las sugerencias de los participantes en cuanto al diseño del Programa, se refieren a revisar las temáticas del mismo para intensificar las que pueden ajustarse más a las necesidades del profesorado novel actual. En esa misma línea podemos considerar la que nos proponía uno de los mentores de incluir algunas sesiones cortas dedicadas a presentar herramientas de uso común, como sería, por ejemplo, el campus virtual.

El cambio más drástico es el que propone uno de los ponentes y se refiere a la posibilidad de convertir el Diploma en un Máster oficial, por tanto de 60 ECTS mínimo, cuyo objetivo sería conseguir que cada profesor inscrito encontrase su propio “ser docente”. La posibilidad de convertir este título en un Máster o en un Postgrado, también la han sugerido los profesores que superaron el Diploma en sus respuestas al cuestionario.

En síntesis podemos distinguir tres orientaciones en cuanto a la coherencia interna en el diseño del Diploma que describimos en la Tabla 45.

Tabla 45. Coherencia interna del diseño del Diploma.

Orientación del ajuste Diseño	Objetivo	Ejemplos
Institucional	Ajuste formal a los objetivos marcados, teniendo en cuenta las necesidades de formación detectadas por los gestores.	<i>"estos módulos son muy razonables, hay que hablar del contexto universitario, hay que hablar de psicología del aprendizaje..." (ERC1).</i>
Circunstancial	Ajuste real a los objetivos marcados, teniendo en cuenta a los inscritos: contexto, características, necesidades.	<i>"con el paso del tiempo pues hemos ido centrando más el debate y las cosas en aquello que ves que les preocupa más" (EPO3).</i>
Ecológica	Ajuste real a los objetivos marcados, teniendo en cuenta las necesidades de formación detectadas por los gestores y manifestadas por los inscritos y las características y contexto de los inscritos.	<i>"Muchísimos más años de docencia, tienen una perspectiva global de la asignatura, o del Grado, o de lo que sea. Entonces a mí me ha ayudado mucho." (GDD).</i>

B. Coherencia interna. Implementación

Se ha considerado que la coherencia interna en cuanto a la implementación se refiere al ajuste entre los objetivos que se pretenden y las acciones que se realizan para conseguir esos objetivos. Por lo tanto, se describirán las conductas de los participantes en el desarrollo de los módulos, el clima de clase, el ajuste de la carga de trabajo, etc.

Tal como se ha descrito al relatar los aspectos relacionados con el diseño del Programa, los ponentes debían ofrecer en cada módulo las bases teóricas de cada temática, pautas para su aplicación y una bibliografía básica. Tanto inscritos como informantes, se muestran de acuerdo con la idea de que esa "teoría básica" era presentada en cada módulo. Sin embargo, el tratamiento de las pautas para la aplicación, resulta más dudoso. El primer responsable del Diploma reconoce: "... lo que más nos costó es convencer al profesorado en general, [...], decir, mira, que es que la aportación teórica tiene que llegar al mínimo, al mínimo imprescindible y tenemos que avanzar hacia lo práctico." (ERC1, párrafo 34).

La profesora inscrita 3 afirma igualmente que la formación era muy básica, sobre todo en algunos módulos, *“pero poco adaptado al nivel y al contexto de la universidad. [...], o sea no fácil de extrapolar a lo que es luego el contexto universitario y la práctica.”* (EIN3, párrafo 16). De hecho, ella describe la situación explicando que faltaba un puente entre los conocimientos teóricos básicos y la aplicación en sus disciplinas y, en su opinión, ese puente serían los ejemplos de buenas prácticas o ejemplos de cómo implementar esos conceptos teóricos básicos. Precisamente, el primer responsable del Diploma explica la dificultad de ejemplificar: *“Pero claro, en lo práctico surgió un problema que era muy gordo y es que los alumnos del Diploma eran cada uno de una titulación diferente.”* (ERC1, párrafo 34). La segunda responsable asegura que los inscritos manifestaban en los cuestionarios de evaluación la escasa relación entre teoría y práctica y la dificultad de aplicación de los conocimientos adquiridos en su práctica docente y aporta otra razón, en relación a la duración de los módulos: *“el tiempo del que disponían no les permitía ir más allá de una presentación teórica básica.”* (RRC2, párrafo 51).

Los participantes en el grupo de discusión, inscritos en el Diploma en el curso 2015-16, parecen haber conseguido esa aplicación en mayor medida. Por ejemplo, una de las profesoras afirma: *“que eso es lo bueno de este curso, que la aplicabilidad directa es muy motivadora”* (GDD, párrafo 63). Otro profesor participante en el grupo de discusión matiza:

“... sí que ha habido módulos y cosas que sí que he podido aplicar y otras cosas que no he podido aplicar, bien porque no he sabido yo [...]. Porque quedaban demasiado o etéreos o porque estaban muy focalizados a cierto tipo de docencia.” (GDD, párrafo 137).

Un elemento crucial en la implementación ha sido la metodología usada para impartir los contenidos, ya fuesen teóricos o prácticos. En las primeras etapas del Diploma la lección magistral fue prácticamente la única metodología empleada. El profesor inscrito 1 así lo asegura: *“Yo creo que la mayoría era clase magistral aunque luego se dedicaba tiempo para hacer ejercicios pero claro los ejercicios eran muy poco satisfactorios también”* (EIN1, párrafo 30). En su opinión, los ejercicios parecían más bien un entretenimiento porque, al estar dirigidos a un grupo tan heterogéneo, se buscaban temas neutros que acababan siendo triviales. El uso de la clase magistral no es un problema en sí, pero en este contexto resultaba incoherente, como explica el profesor inscrito 1: *“... no tiene sentido, por ejemplo, que digas que las clases tienen que ser activas y lo digas en un curso largo que todo son clases magistrales. Tú tienes que intentar predicar con el ejemplo.”* (EIN1, párrafo 28).

Pero no todas las clases eran magistrales. El ponente 4, por ejemplo, describe cómo inducía la participación comenzando por hacer que todos los participantes del grupo clase se presentasen, de modo que todos intentasen aprender los nombres de los compañeros y luego *"siempre de cualquier cosa que hagamos estemos diciendo: y a ti ¿qué te parece?, ¿tu esto cómo lo aplicarías?, ¿tu cómo lo cambiarías?"* (EPO4, párrafo 26). Además utilizaba una técnica de "paralelismos", que consistía en comparar lo que sucedía en la propia clase del Diploma, con lo que sucedía en una clase con sus estudiantes. Situaciones como llegar tarde, no traer hecha la tarea solicitada, sólo habla el profesor, siempre intervienen los mismos estudiantes,... Esta técnica animaba la participación, incluso para criticar al ponente. Las valoraciones que el profesorado inscrito realizaba en las encuestas de satisfacción del módulo del ponente 4 fueron muy positivas, y casi en todas las ediciones, las más altas. El ponente achacaba esta situación precisamente a lo que hacía en clase, a su metodología:

"... parte si quieres del éxito [...] no creo que fuera tanto porque se hacían cosas muy espectaculares, que yo creo que no, sino porque a lo mejor había contraste con algún otro módulo donde la dinámica era excesivamente convencional, excesivamente igual a la que se aplicaba en las clases." (EPO4, párrafo 26).

También el ponente 2 se aleja en sus planteamientos de la clase magistral y del modelo de profesor como transmisor de conocimientos: *"Es que yo no me imagino dando este módulo y los profesores en sus bancos, en forma de clase tradicional, tomando apuntes y haciéndome alguna pregunta: ¿hay alguna cosa a aclarar?"* (EPO2, párrafo 38).

En todo caso, se han recogido sugerencias del profesorado inscrito en el sentido de que los ponentes deben ser coherentes con el modelo de docente que subyace a los contenidos que imparten. Dicho de otro modo, que los ponentes no se muestren ante el profesorado inscrito como transmisores de conocimientos sino como guías y orientadores de su aprendizaje.

El curso 2015-16 ha supuesto un cambio en la metodología porque, excepto el dedicado a la comunicación, todos los módulos han tenido una parte presencial y otra no presencial. La primera sesión presencial se ha dedicado a una presentación de los temas básicos, después los inscritos han realizado distintas tareas y la segunda y última sesión presencial se ha dedicado a presentarlas y debatirlas. A los participantes en el grupo de discusión esas tareas les han parecido adecuadas y ajustadas y han valorado positivamente lo que han aprendido en esas sesiones de "lluvia de ideas".

Parece que la carga de trabajo que suponía a los profesores inscritos era ajustada, a juzgar por las respuestas tanto de ponentes como de inscritos y mentores. En algún momento los inscritos se quejaron más de la falta de retroalimentación de sus trabajos que de lo que suponía hacerlos.

Por parte de los gestores, el primer responsable del Diploma expone en primer lugar el cuidado que se ponía en la selección de los ponentes, sometidos a un proceso que el propio responsable llama "filtrado". La razón de ese filtro también aparece muy claramente: *"... creo que no hay nada peor que un grupo de profesores universitarios vengan al ICE a hacer formación y marcharse diciendo: he perdido el tiempo, vaya rollo, qué ponente tan malo"* (ERC1, párrafo 23). Después, una vez que el Programa se ponía en marcha, el primer gestor se muestra atento a todo lo que ocurría, en consonancia con la cultura del ICE: *"estaba absolutamente pendiente de todo, como siempre hemos estado en el ICE de todo lo que hemos hecho."* (ERC1, párrafo 45). Entre el grupo de ponentes del ICE, de hecho, era habitual comentar la marcha del Diploma, tal como explica la segunda responsable del mismo: *"En aquellos años, [...], los jueves se hablaba de lo que había pasado el miércoles por la tarde en el Diploma"* (RRC2, párrafo 16).

El clima de clase ha sido calificado de bueno tanto por ponentes como por inscritos, únicamente el profesor inscrito 1 califica como de "tensión académica" el ambiente de la primera edición del Diploma. Esto no implica ausencia de confrontación de ideas: *"con alguna persona que le he llevado la contraria a algo que dice, pues eso no se lo ha tomado muy a bien."* (EPO4, párrafo 62). El del curso 2015/16, por ejemplo, es calificado por el ponente 3 como uno de los mejores ambientes de los últimos años.

En síntesis en cuanto a la coherencia interna en la implementación del Diploma, podemos distinguir tres orientaciones que describimos en la Tabla 46 y que coinciden con las que hemos obtenido en la coherencia interna del diseño.

Tabla 46. Coherencia interna de la implementación del Diploma.

Orientación del ajuste Implementación	Objetivo	Ejemplos
Institucional	Ajuste formal a los objetivos marcados, teniendo en cuenta las necesidades de formación detectadas por los gestores.	<i>"el tiempo del que disponían no les permitía ir más allá de una presentación teórica básica."</i> (RRC2).

Orientación del ajuste Implementación	Objetivo	Ejemplos
Circunstancial	Ajuste real a los objetivos marcados, teniendo en cuenta a los inscritos: contexto, características, necesidades.	<i>"esa clase fue mucho más profesional en el sentido de que te daba unos conocimientos más aplicados, más profesionales, con más experiencia detrás."</i> (IN3).
Ecológica	Ajuste real a los objetivos marcados, teniendo en cuenta las necesidades de formación detectadas por los gestores y manifestadas por los inscritos y las características y contexto de los inscritos.	<i>"siempre de cualquier cosa que hagamos estemos diciendo: y a ti ¿qué te parece?, ¿tu esto cómo lo aplicarías?, ¿tu cómo lo cambiarías?"</i> (EPO4).

C. Coherencia externa

La coherencia externa se refiere a la adaptación o las modificaciones que se hicieron en el Diploma para ajustarse a los cambios en cuanto a las necesidades de formación pedagógica que surgen como consecuencias de iniciativas externas a los gestores. Por ejemplo, los ajustes al modelo de profesor que ha demandado la UZ, al modelo que trajo consigo el tratado de Bolonia, al modelo de profesor en la sociedad del conocimiento, etc. Así, el proceso de convergencia al EEES al poner en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje al estudiante, impuso un nuevo modelo de docente al que el Diploma hubo de adaptarse. Pero también, aunque en menor medida, los cambios en los sistemas de acceso a la profesión: concurso-oposición, habilitación nacional. O las normativas propias de la UZ como el sistema de aseguramiento de la calidad de las titulaciones, la de permanencia, la de evaluación, la de los trabajos fin de grado y máster, etc. Igualmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación han cambiado el acceso a la información y su procesamiento y, por tanto, han cambiado no solo los recursos de que disponemos, sino también la forma de aprender.

Para determinar el modelo de profesor que ha promovido la UZ hemos consultado dos documentos: el "Plan estratégico de la Universidad de Zaragoza 2002-2005" (Universidad de Zaragoza, 2003) y el "Programa de Mejora e Innovación de la Docencia [En el marco de la convergencia al Espacio Europeo de Educación

Superior] (2004-2009)” (Universidad de Zaragoza, 2004) y la información que la página web institucional ofrece sobre la misión y visión de la UZ así como sobre su cultura y valores.

El Plan Estratégico 2002-2005 de la UZ, identificó los retos estratégicos y realizó un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades). Este análisis identificó como una debilidad la carencia formativa en el profesorado y el uso de una inadecuada metodología docente. Se apuntaba a que la comunidad universitaria demandaba metodologías docentes distintas de la clase magistral para adaptarse al nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje en el que el estudiante había de participar y en el que el profesor ya no era solo un transmisor de conocimiento sino un orientador y dinamizador del aprendizaje. Se señalaba el uso de las TIC como una herramienta de apoyo para ese nuevo papel que se otorgaba al profesor.

En el Diploma, el módulo centrado en las Metodologías activas se incluyó por primera vez en el curso 2004/05 y se ha seguido impartiendo hasta ahora. Respecto a las tecnologías como recurso para la docencia, señalar que estuvieron presentes desde la primera edición y tal como relata la segunda responsable del Diploma el módulo dedicado a las mismas fue adaptando sus contenidos. Esa adaptación se realizó teniendo en cuenta que a partir del año 2002 ya se ofrecía a todo el profesorado de la UZ un plan específico de formación en TIC para la docencia y que ya se disponía de un campus virtual, cuyo uso era fomentado por los distintos responsables de las tecnologías en los equipos de gobierno de la UZ.

La información sobre el modelo de profesorado recogida en la misión y visión de la UZ y disponible en la página institucional, coincide con la que se señala en el Plan estratégico de la Universidad de Zaragoza (2002-2005):

La Universidad de Zaragoza aboga por un profesorado innovador y comprometido con la calidad. Para ello favorecerá su participación en una investigación de vanguardia, su formación permanente como docente, incidiendo en la vertiente pedagógica, y su integración en los objetivos y en la gestión de la propia Universidad. (Universidad de Zaragoza, 2003, p. 13)

El “Programa de Mejora e Innovación de la Docencia [En el marco de la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior] (2004-200)” establecía que el profesorado universitario debía adoptar un nuevo rol, puesto que su objetivo no era ya transmitir información a los estudiantes sino procurarles experiencias de aprendizaje de calidad. Para ello el uso de metodologías activas y colaborativas se perfilaba como una herramienta indispensable. Las tareas del profesor ya no se centraban en la selección y organización de los contenidos sino en la orientación, la

guía y el apoyo del trabajo del estudiante por una parte. Y por otra, en el diseño de un sistema de evaluación que permita al estudiante saber en cada momento la evolución y adecuación de su trabajo.

En este documento se dedica un capítulo a la formación del profesorado y se menciona el Diploma y la modificación parcial de su estructura centrada en conseguir una mejor conexión entre teoría y práctica, mediante la vinculación a la práctica docente de la disciplina de cada uno de los asistentes. Y en solicitar a cada inscrito la realización de un Proyecto Docente, para el que contaría con el apoyo y asesoramiento de un profesor de su rama de conocimiento. Para designar a esos profesores mentores, se pedía la colaboración de los departamentos para que seleccionaran a profesorado con amplia experiencia y cualificación para ejercer esas funciones de mentoría del profesorado novel. El primer coordinador del Diploma hace alusión en su relato al Plan de formación del que dice: *“pretendía fundamentar nuestras acciones y circunscribirlas a las necesidades del sistema y de los profesionales de la docencia universitaria.”* (RRC1, párrafo 15).

Podemos afirmar que el cambio más relevante en cuanto al modelo de profesorado ha surgido de los principios de la convergencia al EEES que señalan las competencias como el objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, colocan al estudiante en el centro de ese proceso, desplazando del mismo al profesor que ahora debe ser el guía y orientador de ese proceso. En su relato, el primer responsable del Diploma afirma:

“... a partir de 2004, en todos los programas, incluido el Diploma, se abordan los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y se reflexiona acerca de las implicaciones de dicho Espacio para la función docente del profesorado, profundizando en el diseño curricular desde la perspectiva de los ECTS y en la organización del trabajo del estudiante y del docente.” (RRC1, párrafo 23).

Un ejemplo del fomento de esa reflexión sobre las implicaciones del EEES para la función docente fue el hecho de que en el curso 2004/05 la lección inaugural giró en torno a los “Nuevos planteamientos en la Educación Superior” y se dedicó un módulo al “Aprendizaje y enseñanza de competencias”. También en ese curso cada inscrito debía presentar al final de curso las líneas generales de su proyecto docente, que iba perfilando mientras cursaba el Diploma. De esta manera, se intentaba por un lado provocar en los inscritos la reflexión sobre su propio enfoque como docentes y por otro, dar respuesta a la necesidad de elaboración de un documento, el “Proyecto docente”, que era obligatorio presentar en los concursos de oposición para plazas de profesorado permanente. Además se buscó a una ponente, especialista en el

proyecto docente elaborado con el enfoque que se buscaba en el Diploma: el de un profesional de la docencia.

En el curso 2004/05 se eliminaron los trabajos asociados a cada módulo y se solicitó un solo trabajo dividido en dos bloques: el primero podía realizarse en grupo y el segundo era de carácter individual. Tal como se recoge en "Informe" se pretendía que se realizase una primera aproximación a su proyecto docente, contextualizando una materia y después desarrollando una unidad o bloque temático tal como quedaría después en el proyecto.

En el curso 2010/11 se publicaron por primera vez las guías docentes de las asignaturas de las nuevas titulaciones aprobadas por las correspondientes Comisiones de Garantía de la Calidad. En ese mismo curso, todos los inscritos debían realizar como trabajo del Diploma una guía docente fundamentada.

El seguimiento tanto de los proyectos docentes como de las guías fundamentadas, se ha llevado a cabo por el profesorado del ICE, a pesar de lo que se advertía en el "Programa de Mejora e Innovación de la Docencia [En el marco de la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior] (2004-200)" no fue posible contar con mentores en los departamentos de los profesores inscritos.

Por parte de los inscritos, por ejemplo, la profesora inscrita 2, asegura que lo aprendido en el Diploma fue útil para el cambio que supusieron los nuevos grados y el nuevo rol del profesor: *"porque todo lo que se hablaba de las metodologías activas, de que tenía que ser más activo el papel del estudiante y nosotros un poco como más de orientador, yo creo que eso sí que lo intentamos"* (EIN2, párrafo 55).

Podemos afirmar que el Diploma se ha adaptado en parte a ese nuevo modelo de profesor que traía consigo la firma del tratado de Bolonia. Además, en las universidades españolas la convergencia al EEES ha coincidido con la crisis económica y no ha contado ni con recursos económicos ni con sistemas razonables de acceso de nuevo profesorado. Como consecuencia de esto, el modelo de profesor ha quedado bastante desdibujado. El primer responsable del Diploma asegura que, de hecho, el profesorado se siente muy frustrado después de haber conocido otras metodologías más activas, otros sistemas de evaluación, otras formas de trabajar con los estudiantes, le reprochan: *"Esto no era, esto no era lo que nos dijisteis, con lo cual pues están volviendo a fórmulas más tradicionales para sobrevivir."* (ERC1, párrafo 56).

En este mismo sentido se expresa la profesora inscrita 3 cuando dice que han dejado de utilizar algunos procedimientos de evaluación o estrategias de participación por el elevado número de estudiantes, en su caso, 190 divididos en dos

grupos. El ponente 3 también habla de “la versión de Bolonia” con la que se trabaja en la UZ que ha propiciado entre otras cosas, en su opinión, la proliferación de trabajos individuales y en grupo, que se han convertido en prácticamente el único instrumento de evaluación.

Un ejemplo de ajuste a la normativa del UZ, es la que ofrece precisamente el ponente 3: “el único problema así para eso es la normativa, la normativa actual y lo de las guías, de alguna manera restringe la cosa. Restringe lo que la gente cree que necesita.” (EPO3, párrafo 56).

Por último, mencionar que en el curso 2015/16 se ha contado con profesores mentores de los departamentos para apoyar la realización de planes de mejora y para la realización del trabajo fin de Diploma, que podía basarse en el plan de mejora, o bien una guía docente fundamentada. La revisión de los mismos se ha realizado por las gestoras del Programa.

A continuación sintetizamos en la Tabla 47 las tres orientaciones que hemos encontrado en cuanto a la coherencia externa del Programa.

Tabla 47. Coherencia externa del Diploma.

Orientación del ajuste coherencia. externa	Objetivo	Ejemplos
Institucional	Ajuste del diseño a las nuevas necesidades: EEES, TIC, normativas, etc.	<i>“en todos los programas, incluido el Diploma, se abordan los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.” (RC1).</i>
Circunstancial	Ajuste de la implementación a las nuevas necesidades: EEES, TIC, normativas, etc.	<i>“Los profesores tenían que presentarse a plazas [...]. En aquellos momentos se les pedía un proyecto docente [...]. Entonces, claro, a los del Diploma, pensamos también tenemos que enseñarles, lógicamente, a hacer un proyecto docente.” (RC1)</i>
Ecológica	Ajuste del diseño y la	<i>“Los participantes llevarán a</i>

Orientación del ajuste coherencia. externa	Objetivo	Ejemplos
	implementación a las nuevas necesidades: EEES, TIC, normativas, etc.	<i>cabo en la docencia de sus asignaturas un plan de mejora, que estará supervisado por el profesor mentor.”. (Doc. Informativo curso 15/16).</i>

D. Retroalimentación

Se ha incluido en la categoría “Coherencia” una subcategoría llamada “Retroalimentación” o feedback en la que se ubican las estrategias del Programa para obtener información sobre el grado de coherencia interna y externa del mismo. Y sobre las reacciones que esa información provoca en los participantes. Por ejemplo: las modificaciones realizadas en el Programa como consecuencia de la información obtenida.

Retroalimentación del profesorado inscrito

El profesorado inscrito en el Diploma ha tenido información sobre su propio proceso de aprendizaje en las sesiones presenciales del mismo, a través de los ponentes de los módulos. A partir del curso 2005/06 han tenido, además, retroalimentación de los diferentes trabajos que han entregado: esquema del proyecto docente, desarrollo de una unidad didáctica, guía docente fundamentada, plan de mejora, etc. La segunda responsable del Diploma explica la información que se ofrecía al profesorado inscrito: “*Si consideraba que el trabajo era correcto, debía resaltar los apartados que en mi opinión estaban particularmente bien realizados y, si era posible, ofrecer alguna sugerencia de mejora.*” (RRC2, párrafo 29). Cuando el documento entregado no era correcto, se indicaban al autor los aspectos que debía mejorar y cómo mejorarlos y se solicitaba una nueva entrega.

Merece la pena destacar dos estrategias que han sido relevantes a la hora de ofrecer feedback al profesorado inscrito. Por una parte, la sesión meta-evaluativa del proyecto docente en la que exponían el esquema del proyecto que habían realizado a lo largo del Diploma y recibían comentarios y sugerencias por parte de compañeros y de la ponente del módulo sobre el Proyecto Docente. Así califica esta sesión el primer responsable del Diploma: “*Y esa última sesión era tremendamente rica, es más, hubiese sido deseable haberla continuado con más profundidad y con más tiempo, porque ahí salía todo.*” (ERC1, párrafo 39). La segunda estrategia responde al mismo planteamiento y consistió en dedicar una sesión presencial en el curso 2015/16 a la

exposición de los "Trabajos Fin de Diploma" antes de su entrega final. De forma voluntaria, algunos inscritos entregaron con antelación a la sesión sus documentos, de modo que las gestoras pudimos revisarlos con anterioridad. En la sesión cada profesor inscrito presentó su trabajo y recibió comentarios y sugerencias de mejora por parte de compañeros y de las gestoras. Pudimos comprobar que, efectivamente, los trabajos que entregaron posteriormente habían incorporado lo aprendido en la sesión y habían mejorado. A lo largo del grupo de discusión con el profesorado inscrito en 2015/16 manifestaron su satisfacción con la sesión de presentación.

En este grupo de discusión, ofrecieron una sugerencia de mejora respecto a la retroalimentación del profesorado inscrito: incluir entre sus actividades la realización de una grabación de 10 minutos de duración del profesorado inscrito dentro del aula para que posteriormente el grupo junto a los responsables y mentores analizaran la grabación y dieran pautas para la mejora.

El primer responsable del Diploma, hace alusión a la conveniencia de contar con los departamentos para obtener una retroalimentación contextualizada, que permita seguir aprendiendo: *"Que un compañero tuyo que se supone que es bueno, te esté diciendo, esto funciona fenomenal así."* (ERC1, párrafo 51)

Retroalimentación de ponentes y gestores

Por otra parte, esa revisión de trabajos nos proporcionó a ponentes y gestores información sobre nuestros propios módulos y sobre el Diploma. Por ejemplo, la segunda responsable del mismo describe lo que supuso para ella esa revisión: *"... me permitió situarme progresivamente respecto a lo que se ofrecía en el Diploma de una manera más global, [...], y también respecto a lo que se esperaba de los profesores inscritos al finalizar el mismo."* (RRC2, párrafo 30). El ponente 3 se refiere a lo que ha podido observar en tutorías: *"las dificultades que tiene la gente en definir los objetivos de aprendizaje de una manera precisa, o sea los resultados de aprendizaje, eso les cuesta muchísimo"* (EPO3, párrafo 12).

El diseño del Diploma tenía prevista la evaluación de la satisfacción de los inscritos a través de cuestionarios que cumplimentaban de manera anónima y voluntaria sobre cada módulo y sobre el Programa de una manera global. El primer responsable del Diploma comenta la utilidad de las evaluaciones: *"Y efectivamente, esas evaluaciones nos decían mucho. [...] por ejemplo, empezaron diciéndonos desde el primer momento que la carga teórica era muy grande y que necesitaban más práctica y que necesitaban más ejemplos."* (ERC1, párrafo 30). Para los ponentes también han resultado útiles, en general, y, por ejemplo, el ponente 3 ha recogido impresiones semejantes a las del primer responsable: *"Yo he notado en mis*

evaluaciones que en algún momento me decían, más cosa práctica.”(EPO3, párrafo 62).

No estaba prevista una estrategia sistemática para recoger información respecto al Programa de los ponentes, de la propia institución y de los gestores, sin embargo se han obtenido algunos datos mediante procedimientos más bien informales. Por ejemplo, el contacto con los ponentes del ICE ha sido continuo, nos veíamos todos los días, y tal como comenta el primer responsable, éramos el “núcleo de pensamiento del Diploma”. Los ponentes “externos”, es decir, los que no pertenecían al ICE, han contactado directamente con el responsable del Diploma, que ha podido recoger sus impresiones y sugerencias. El grupo completo, sólo nos encontrábamos en la reunión final y en la entrega de Diplomas, que acabaron suprimiéndose. El primer responsable del Diploma describe en su entrevista estos procesos:

“Pero, claro, yo confiaba plenamente en el profesorado que iba allí a dar la clase y que me transmitían a mí los problemas o no que pudiese haber. Evidentemente, para mí era muy cómodo porque la mayor parte del profesorado que estaba impartiendo clase en el Diploma, eran compañeros del ICE.” (ERC1, párrafo 45).

En los cuestionarios de evaluación de los módulos y en la evaluación final, se preguntaba por el grado de consecución de los objetivos de los módulos y del Diploma en general. Esta información y los trabajos entregados ofrecían indicios sobre lo aprendido en el Diploma y, por tanto sobre su coherencia interna.

Como ya se ha descrito anteriormente, no se ha hecho un seguimiento individualizado de los profesores que superaron el Diploma para saber si se ha conseguido el modelo de profesor que pretendían los gestores y/o el que la UZ necesita. El ponente 4, compara la falta de seguimiento de este Programa con lo que pasa en las titulaciones oficiales de la universidad, y echa a faltar ese control:

“Si la Universidad va a mantener, [...], el mismo modelo del que nos quejamos luego en la práctica, es decir, que el profesor suelta cosas y luego no se sabe qué pasa con eso, pues si en una formación se va a soltar cosas y luego no sabemos, ahí queda eso manco.” (EPO4, párrafo 50).

Se han considerado algunos indicadores de la actividad desplegada por el profesorado que superó el Diploma en cuanto a su participación en actividades de formación, en proyectos de innovación avalados por la convocatoria anual de la UZ, en congresos en relación con la innovación docente o la enseñanza de sus disciplinas

o en la publicación de artículos de investigación sobre la enseñanza de sus disciplinas.

No obstante, estos indicadores no son suficientes para valorar la coherencia del Programa y deberían complementarse con otras informaciones. Por ejemplo, las que nos pueden proporcionar los estudiantes, los propios inscritos, sus mentores, compañeros de sus equipos docentes, etc. El ponente 4 señala que le hubiera gustado saber qué procedimientos de los que se trataban en su módulo aplicaban después los inscritos, y hace una comparación que, aunque chusca, describe muy bien la situación: *"es como si diéramos a cada profesor dos huevos pero luego no sabemos lo que han hecho con ellos: ¿los han tirado a algún político?, ¿los han hecho al salmorejo?, ¿han hecho una tortilla?, ¿los han batido? No sabemos."* (EPO4, párrafo 25).

Utilizando los procedimientos de recogida de información que se han descrito, los responsables han llevado a cabo modificaciones en el Programa para la mejora. El primer responsable del Programa enumera las fuentes utilizadas para realizar las modificaciones en el mismo: *"... se fue mejorando y transformando paulatinamente fruto de las experiencias acumuladas, de las valoraciones de los asistentes y de las circunstancias y necesidades de cada momento detectadas por el ICE"* (RRC1, párrafo 10).

Un ejemplo de los cambios realizados por las circunstancias de los asistentes fue el hecho de ofrecer la posibilidad de cursar el Diploma en dos bloques y utilizar para ello más de un curso académico. Se pretendía facilitar la asistencia al profesorado que impartía sus clases por la tarde.

Según el análisis documental, las valoraciones de la calidad global del curso que realizó el profesorado inscrito en las cuatro primeras ediciones fueron de 6,26, 6,2, 7,36 y 6,12. Teniendo en cuenta que era posible puntuar entre 1 y 10, estas valoraciones de la calidad global estaban por debajo de lo esperado. Esto provocó que al finalizar el curso 2000/01, el primer responsable del Programa encargase al ponente del ICE que impartía los contenidos de Psicología de la Educación, y que había colaborado más estrechamente con él en el diseño, que analizara lo ocurrido hasta el momento e hiciese una propuesta de mejora. Entre otras acciones, recomendó dedicar la primera sesión del Programa a realizar una presentación general del mismo y a recoger la visión de los inscritos sobre su propia docencia y sobre las ideas previas de cada módulo del Diploma. Al contrastar esta visión con lo que se ofrecía en el mismo, se pretendía que los inscritos reflexionaran sobre su docencia.

En la reunión de coordinación previa al curso 2001/02 también se tomaron decisiones respecto a la metodología. Los ponentes se comprometieron, por ejemplo, a: que en cada módulo se mostraran conexiones con alguno de los restantes módulos; que cada módulo se presentara como respuesta a algunos problemas reales del profesorado en su actividad docente o a ofrecer recursos.

Si atendemos a la valoración de la calidad global del curso 2001/02 que fue de 8,54, y a las de la coordinación teoría-práctica, contenido, utilidad, interés y actualidad que también fueron cercanas al 8,5 parece que el Programa fue mejor valorado en este curso en las 4 ediciones anteriores.

A lo largo de las ediciones se han realizado cambios, en la reorganización de los módulos. Por ejemplo, en el 2002/03 se imparte en primer lugar una sesión en la que se expone el modelo de profesor y el perfil de sus tareas que se tratará en el Diploma. En el curso 2004/05 módulos como el dedicado a "Estrategias de investigación e innovación educativa en el aula" o a la "Creatividad y solución de problemas en la enseñanza universitaria" se suprimieron. El número de sesiones presenciales fue disminuyendo paulatinamente, a medida que aumentaban las horas dedicadas por el profesorado inscrito al trabajo no presencial.

En el curso 2010/11 se produjo otro cambio respecto a los trabajos que los inscritos debían entregar a final de curso y el asesoramiento en su realización, en este caso fruto del proceso de adaptación al EEES. Hasta ese momento se habían solicitado distintos tipos de trabajos como por ejemplo: tareas ligadas a los módulos, un esquema general del proyecto docente o el desarrollo de una unidad didáctica. En aquel curso, la UZ ya disponía de un sistema de garantía de calidad de las titulaciones que había fijado un modelo de guía docente. Por este motivo, el trabajo solicitado a los profesores inscritos fue una guía docente fundamentada que entregaban en tres bloques. Para su realización contaban con un tutor, que apoyaba en su realización y evaluaba.

Entre el curso 2010/11 y el 2013/14 se fueron sucediendo distintas circunstancias como: las quejas que recibíamos las gestoras por las dificultades que tenían los inscritos para asistir, las conductas fraudulentas con las hojas de firmas, la escasa demanda del Programa por parte del profesorado al que iba dirigido o la diversidad de los grupos de clase, ya no solo en cuanto a experiencia, sino en cuanto a su actividad como docentes. Estas circunstancias unidas a las impresiones que las propias gestoras teníamos y a las que recibíamos de los ponentes, dieron lugar a que el Programa no se ofreciera en el curso 2014/15 y se revisase el diseño.

El curso 2015/16 comenzó con cambios de cierta relevancia como el hecho de que tuviera un carácter semipresencial, que cada inscrito contase con un mentor para orientar en el diseño y puesta en marcha de un "Plan de Mejora" en una de las asignaturas impartidas por el inscrito o que se ofrecieran tres tipos de "Trabajo Fin de Diploma" para que cada inscrito pudiera elegir en función de sus intereses. La metodología de los módulos se ha consensado de modo que hubiera una primera sesión de presentación de la estructura básica de la temática, lecturas y tareas a realizar en el período no presencial sobre un curso en el campus virtual (Moodle) y una última sesión presencial de puesta en común y debate. Además se han mantenido encuentros con inscritos y mentores para conocer sus opiniones, impresiones y sugerencias respecto al Programa.

En la Tabla 48 se sintetiza la subcategoría "Retroalimentación".

Tabla 48. Retroalimentación del Diploma.

Orientación de la Retroalimentación	Objetivo	Ejemplos
Institucional	Ajuste formal de los cambios del Programa a la retroalimentación recibida.	Modificación de la duración de un módulo.
Circunstancial	Ajuste de los cambios del Programa a algunos aspectos de la retroalimentación recibida.	<i>"Yo he notado en mis evaluaciones que en algún momento me decían, más cosa práctica."</i> (EPO3).
Ecológica	Ajuste de los cambios del Programa al conjunto de la retroalimentación recibida.	<i>"cada inscrito tenía autonomía para profundizar en aquellos temas que fuesen más de su interés y complementar así la formación obligatoria del Diploma."</i> (RC2).

Podemos afirmar que el Programa ha ido aumentando su coherencia interna y externa a lo largo de las ediciones pues las modificaciones que se han ido realizando han tenido en cuenta:

- las circunstancias y necesidades de los destinatarios del mismo,
- las opiniones y valoraciones de los que lo superaron y de los ponentes,

- los cambios que se han producido en la institución como consecuencia del proceso de convergencia al EEES o de los sistemas y condiciones del acceso a la profesión y,
- las experiencias de éxito de otras universidades.

Se concluye también la necesidad de establecer procedimientos sistemáticos para obtener información rigurosa sobre los resultados del mismo que atañen a inscritos, ponentes, gestores, mentores y a la propia institución.

Sintetizamos la categoría "Coherencia" en la Tabla 49 así como en la Figura 6, en la que la "Retroalimentación" aparece representada como la subcategoría transversal ya que recoge las estrategias del Programa para obtener información del grado de coherencia interna y eterna del mismo.

Tabla 49. Síntesis de la categoría "Coherencia".

Orientación de la Coherencia	Objetivo	Ejemplos
Institucional	Ajuste formal del diseño, la implementación y las modificaciones del Programa a los objetivos marcados por gestores e institución.	Selección y exposición de contenidos teóricos básicos. Incorporación de un módulo sobre Metodologías Activas.
Circunstancial	Ajuste real del diseño, la implementación y las modificaciones a los objetivos marcados, teniendo en cuenta a los inscritos en cuanto a su contexto, características, necesidades.	Exposición de ejemplos de buenas prácticas contextualizados. Presentación del esquema general del Proyecto Docente.
Ecológica	Ajuste real del diseño, la implementación y las modificaciones a los objetivos marcados, teniendo en cuenta las necesidades de formación detectadas por los gestores, requeridas por la institución y manifestadas por los inscritos y las características y contexto de los inscritos.	Realización del Plan de Mejora con apoyo del mentor. Carácter semipresencial del Programa. Uso de asignatura compartida en el campus virtual.

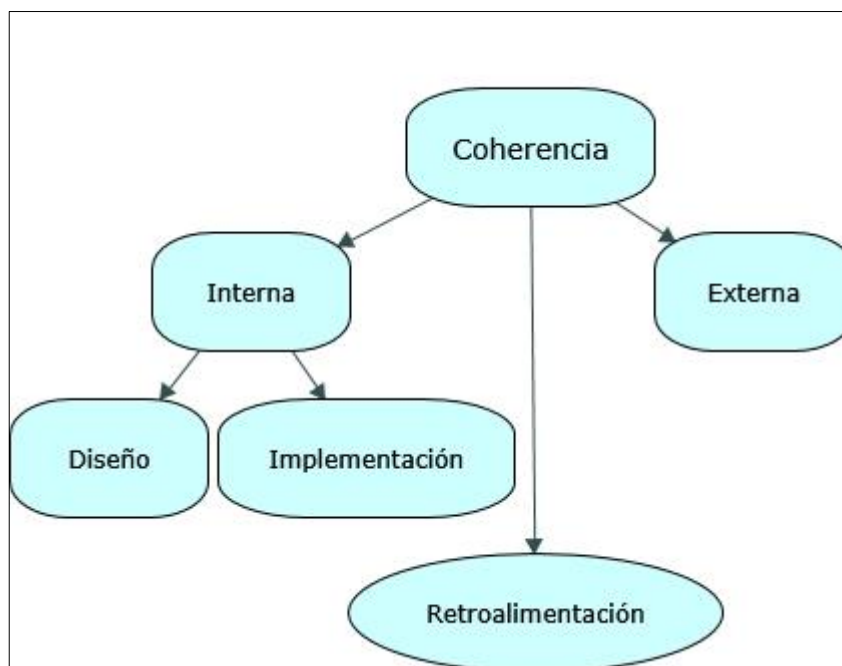


Figura 6. Imagen resumen de la categoría "Coherencia".

7.4.1.3. Coordinación

La categoría de coordinación se refiere a los procesos y dinámicas que se han llevado a cabo para coordinar el Diploma en cuanto a:

- Coordinación de procesos.
- Coordinación de personas.
- Dinámicas de liderazgo (evolución de la coordinación).

A. Coordinación de procesos

El hecho de que la estructura del Diploma fuese modular, planteaba un reto para la coordinación: que los ponentes comprendieran tanto el conjunto del Programa como el papel que los módulos que impartían tenían en el mismo.

Los gestores proporcionaban a los ponentes antes de comenzar el Programa un documento en el que figuraban los objetivos y contenidos de cada módulo, así como el calendario de impartición. El primer responsable del Diploma asegura al describir cómo se desarrolló la primera edición del mismo, que había una lógica: *"Los alumnos fueron a escuchar, [...] una especie de ponencias, bien unidas, con un entramado lógico y una secuenciación lógica y con ejemplos"* (ERC1, párrafo 15). Por su parte, los ponentes han manifestado tener un conocimiento bastante claro del papel que jugaba su módulo. El ponente 4, por ejemplo, argumenta respecto al encaje de su temática: *"yo creo que sí que encajaba, porque tenía aplicación y no iba en contra de ninguno de los otros módulos, en teoría."* (EPO4, párrafo 22). Sin embargo, respecto a la percepción del Programa de una forma holística, el ponente 2, por ejemplo,

asegura: *"siempre he visto quizás una excesiva atomización, cada profesor da su parte, no hay un concepto global que a lo mejor echaría yo en falta en el Diploma."* (EPO2, párrafo 14). La segunda responsable del Diploma, al relatar su experiencia como ponente, reconoce que: *"no tuve una idea global del mismo hasta que no comencé en el curso 2005/06 a revisar los trabajos individuales"* (RRC2, párrafo 28).

Las respuestas de ponentes y del primer responsable del Diploma coinciden en señalar que no había unas instrucciones precisas sobre la forma de impartir los módulos. El primer coordinador, por ejemplo, señala que una de las indicaciones que resultaban más difíciles de seguir a los ponentes era la de reducir al mínimo imprescindible su aportación teórica y aumentar la práctica. De hecho, como ya se ha descrito, los ponentes tenían libertad para impartir la temática como considerasen oportuno. El primer responsable contactó con ponentes de otras universidades, expertos en sus temáticas, para pedirles que colaborasen en el Diploma. Expone la información que ofrecía: *"eran personas que en el momento que hablabas con ellas y les explicabas el proyecto y lo que queríamos conseguir y a los cinco minutos entendían perfectamente cuál era su papel."* (ERC1, párrafo 30). La duración de los módulos suponía un problema, mientras que a la metodología no se hace referencia alguna, debido a que estas personas eran expertas precisamente en metodologías.

El ponente 4 declara que echó de menos una metodología común, que él llama una metodología *"como de Instituto de Ciencias de la Educación que está induciendo alternativas a la clase aprendida"* (EPO4, párrafo 34), e incluso también le hubiese gustado el intercambio de materiales entre los ponentes. Aventura además, que de haber adoptado una metodología común, no hubiese habido tantas diferencias entre módulos "convencionales" y otros más de tipo taller, más participativos, más de debate entre participantes. Esta uniformidad en la metodología quizás hubiera ayudado al profesorado inscrito a percibir la unidad del Programa.

Como se refleja en el apartado del "Análisis descriptivo documental", uno de los esfuerzos más relevantes para coordinar procesos se produjo tras la revisión del curso 2001/02 cuando los ponentes, como ya se ha descrito en párrafos anteriores, se comprometieron en cada módulo a:

- Ofrecer al menos dos conexiones con alguno de los restantes módulos;
- Presentar el módulo como respuesta a al menos tres problemas reales que el profesorado debe afrontar en su actividad docente;
- Indicar dos aspectos en los que ofrecía asesoramiento en el futuro a los inscritos cuando intentaran llevar a la práctica lo tratado en el módulo.
- Proporcionar al menos dos recursos o instrumentos que pudiesen aplicar.

- Ofrecer al menos dos referencias documentales comentadas de cara a ampliar lo tratado en el módulo.

Ni los agentes, ni en la documentación disponible se han descrito procedimientos para comprobar si estos compromisos se cumplieron o no. Entendemos que tanto la confianza en los ponentes que tenía el primer responsable del Diploma como las evaluaciones de los inscritos dan a entender que se cumplieron.

Antes de iniciar el curso 2015/16 los ponentes y los gestores fijaron una metodología de trabajo de forma consensuada para cada uno de los módulos tanto en su parte presencial como en el trabajo no presencial. Excepto el dedicado a la comunicación, que fue presencial por la temática y a petición del propio ponente. Al compartir todos los ponentes un mismo curso en el campus virtual de la UZ, ponentes y gestores hemos podido hacer un seguimiento de esta metodología compartida, de los materiales que se ofrecen, de las tareas que se solicitan, etc.

Es posible sintetizar la orientación de esta coordinación de procesos en la Tabla 50.

Tabla 50. Coordinación de los procesos del Diploma.

Orientación de la coordinación de procesos	Finalidad	Ejemplos
Organizativa	La ejerce el gestor y pretende obtener un compromiso formal por parte de los responsables de los procesos.	<i>Distribuir un documento con los objetivos y contenidos de cada módulo.</i>
Instructiva	La ejerce el gestor y pretende obtener un compromiso débil, laxo y poco definido por parte de los responsables de los procesos.	<i>Solicitar a los ponentes que minimicen el contenido teórico y aumenten la práctica. Fomentar que intercambien materiales.</i>
Dialógica	La ejercen gestor y ponentes y pretende obtener un compromiso fuerte, concreto, consensuado y vinculante por parte de los responsables de los	<i>Señalar al menos tres problemas a los que responda el módulo. La última sesión presencial de cada módulo se dedica al debate y la puesta en</i>

	procesos.	común.
--	-----------	--------

B. Coordinación de personas

La coordinación de los participantes se ha llevado a cabo por los responsables del Programa teniendo en cuenta al ICE, es decir a su dirección y al grupo de ponentes del ICE. El primer responsable del Diploma describe cómo entendía su responsabilidad, teniendo claro el Programa y sus objetivos, siempre en el marco del ICE: *"Ahí el núcleo, digamos de unión, lógicamente era yo, que era el responsable del programa y el primero al que le interesaba que el programa saliese adelante, no a mí personalmente sino a mí y al ICE."* (ERC1, párrafo 34).

El primer responsable del Diploma fue el encargado de seleccionar a los ponentes, teniendo en cuenta primero al profesorado adscrito al ICE y, para las temáticas de las que no había especialistas en el ICE, se contó en primer lugar con el profesorado de la Facultad de Educación y después con otros ponentes ajenos a la universidad o de profesorado de otras universidades. Explicaba a cada ponente el Programa en conjunto y lo que se pretendía del módulo que iba a impartir.

El grupo de ponentes ha sido bastante estable, ha habido alguna incorporación puntual y siempre ha habido un núcleo de profesorado del ICE, que ha sido, por decirlo de alguna manera, un grupo dentro del grupo, es decir, el grupo de ponentes del ICE ha tenido mayor protagonismo y mayor peso en la toma de decisiones respecto al Diploma que el resto de ponentes. El ponente 3 en ese sentido asegura: *"... ha habido yo creo que una coordinación razonable. Evidentemente que la ha hecho el ICE, no cada uno de nosotros, pero bien, la verdad es que ha habido en ese sentido una cierta coherencia desde el principio."* (EPO3, párrafo 41).

Esa estabilidad fue la razón de que se convocasen reuniones del grupo de ponentes a final de curso y no al principio. En esas reuniones se analizaban las encuestas de los estudiantes junto con las experiencias de cada uno y hubo algunas cuestiones que parece se repetían a lo largo de las ediciones: el Programa debía ofrecer menos teoría y más práctica y se necesitaban ejemplos relevantes y útiles para los inscritos. El primer responsable del Programa reconoce la dificultad que suponía a los ponentes llevar a cabo esas instrucciones y explica su papel: *"Pero a mí me preocupaba todo eso mucho, indudablemente había que llegar a ese acuerdo y eso yo lo hacía individualmente con cada uno."* (ERC1, párrafo 34).

En estas reuniones de ponentes, el hecho de conocer los datos de las evaluaciones de los demás creaba tensiones. En ocasiones, se atribuían las buenas puntuaciones otorgadas por los inscritos a la naturaleza de los módulos y a que se realizaban actividades divertidas, pero poco rigurosas. Estas tensiones no resueltas y

la dificultad de convocar a todos los ponentes, llevó al primer responsable del programa a suprimir estas reuniones y, a partir de ese momento, a enviar a cada ponente exclusivamente las evaluaciones de su propio módulo.

Había diferencias entre los ponentes del ICE y los que no pertenecían al mismo. La primera es que los primeros se veían todos los días mientras que los de fuera físicamente ni se veían, ni se reunían entre ellos o con el grupo del ICE.

Otra circunstancia que distinguió al grupo de ponentes del ICE fue el hecho de que fuesen los encargados de revisar los distintos trabajos que se solicitaban a los profesores inscritos. Esa tarea común exigía también una cierta coordinación en cuanto a criterios para la revisión, consulta de dudas, comunicaciones con los inscritos, etc. Normalmente se hacía a través del contacto directo con el responsable o en encuentros informales, no programados ni estructurados. La segunda responsable del Diploma explica: *"Cuando tenía dudas sobre la adecuación de un trabajo, le pedía opinión al profesor RC1."* (RRC2, párrafo 29).

Otra cuestión es que siempre hubo un canal de comunicación abierto para todos, que era la comunicación con el responsable del Diploma. El ponente 1 lo detalla: *"Hablar sí que hablamos desde vosotros, los coordinadores, el coordinador RC1 nos decía lo que había hecho cada uno."* (EPO1, párrafo 73).

La confianza que el primer responsable del Diploma tenía depositada en el profesorado que lo impartía era plena, por tanto, tenía seguridad en que cualquier problema que surgiera se lo iban a comunicar de inmediato. Cuando se refiere al grupo de ponentes del ICE, todavía manifiesta mayor seguridad: *"... compañeros que a la mañana siguiente, ante cualquier mínimo problema, me lo estaban comentado o cuando iban las cosas muy bien y te decían, oye, he salido encantado"* (ERC1, párrafo 45).

En el curso 2015/16 ha habido algún cambio en cuanto a la coordinación de los ponentes. La segunda responsable del Diploma convocó a todos los ponentes a principios de curso para presentar del nuevo diseño del Programa, proponer la metodología a seguir, recoger sus sugerencias de mejora y llegar a un acuerdo sobre el nuevo diseño. Así, como ya se ha relatado, se ha intentado que la estructura de los módulos fuese parecida. Como hemos contado con una asignatura en el campus virtual de la UZ para el Diploma, todos los participantes hemos tenido un nuevo canal de comunicación grupal.

En este último curso, también se ha coordinado al grupo de mentores para el que se han programado tres reuniones. Las dos primeras informativas, para aclarar el papel que iban a jugar, el compromiso adquirido, los tipos de ayuda y las

actividades en las que debían ejercer esa mentoría y la última, en la que celebramos el fin de curso con desayuno y aprovechamos para realizar la entrevista grupal y obtener su visión del curso. Estas convocatorias nos han mostrado lo difícil que resulta encontrar un momento en el que todos los mentores pudiesen estar disponibles, aun contando con un sistema de videoconferencia y con herramientas como Doodle para conocer la disponibilidad de cada uno. Estas dificultades se han salvado organizando diversas reuniones para grupos de mentores o incluso con algún mentor individualmente.

Las sugerencias de mejora en cuanto a la coordinación de personas que ponentes y también inscritos han propuesto se centran en la coordinación entre ponentes. Esto se podría conseguir convocando dos o tres reuniones cortas durante el curso (a principio, en medio y al final), bien organizadas, de cara a conocer lo que hace cada ponente, es decir, qué objetivos y qué metodología se va a emplear. Y a intercambiar no solo impresiones sobre el grupo o incidentes sino también intercambiar material, apuntar sugerencias de mejora, etc.

Se presenta en la Tabla 51 una síntesis de la orientación de los procesos de coordinación de personas.

Tabla 51. Coordinación de personas.

Orientación de la coordinación de personas	Finalidad	Ejemplos
Organizativa	Difundir información relativa a las tareas.	<i>Enviar los resultados de la evaluación a cada ponente.</i>
Instructiva	Compartir la información, sobre las funciones de cada uno.	<i>Reuniones informativas con los mentores para clarificar el rol en el Programa.</i>
Dialógica	Compartir el enfoque del programa. Tomar algunas decisiones de forma consensuada.	<i>Explicar a los ponentes un diseño semipresencial para su aprobación.</i>

C. Dinámicas de liderazgo

En la categoría de Coordinación, se incluye la subcategoría dinámicas de liderazgo en la que describimos cómo se ha ejercido el liderazgo del Programa.

A lo largo de las diecinueve ediciones del Diploma, ha habido dos responsables que han ejercido su liderazgo de manera distinta. Obviamente el propio desarrollo del Programa, ha requerido un tipo de gestión, de coordinación y de organización

diferente. El primer coordinador tuvo la responsabilidad de diseñarlo, proponerlo a la institución y ponerlo en marcha por primera vez. Como los principales referentes para el programa fueron el CAP y las actividades de formación permanente para el profesorado universitario, las dinámicas de liderazgo fueron similares. Es decir, estas dinámicas se llevaron a cabo por el primer responsable del Programa, siempre con el conocimiento de la dirección del ICE, que a su vez, informaba al equipo de gobierno de la UZ si lo consideraba oportuno.

Por lo tanto, el primer responsable realizó un primer diseño del Programa, que luego compartió con el profesor del ICE especialista en Psicología de la Educación, porque en este primer diseño, los módulos centrados en la Psicología de la Educación y el aprendizaje y las metodologías activas eran lo más sustantivo del Diploma. Después el equipo de profesores del ICE se reunió para, en palabras del primer responsable, *"acabar de perfeccionarlo"*.

La aprobación por parte del Consejo de Gobierno se basó en la confianza, pues el proyecto presentado no suponía riesgo y estaba avalado por el éxito de la realización de otras actividades. Además contó con el apoyo de rector y vicerrectores de aquel momento ya que, según el primer responsable: *"Eran ellos ya para empezar buenos docentes, que esto era mucho y sensibles a los temas de la docencia."* (ERC1, párrafo 21).

A continuación, seleccionó al profesorado, basándose en su dominio de la materia, les dio instrucciones sobre la temática que tenían que preparar y la necesidad de que presentaran buenos ejemplos, elaboró distintos documentos informativos sobre el Programa para los solicitantes y para los ponentes, y comenzó a impartirse.

La confianza depositada en los ponentes, tanto los del grupo del ICE como los colaboradores externos, era total. Todos ellos eran considerados expertos en las materias que impartían y tuvieron libertad para programar sus módulos, restringida únicamente por la duración de los mismos y por la consigna de presentar buenos ejemplos. El coordinador entregaba la documentación del módulo a cada ponente al principio de la primera sesión del mismo. Esta documentación incluía listas de profesorado inscrito, hojas para el control de asistencia y cuestionarios de evaluación del módulo, y, en su caso, documentación para el pago de honorarios. Al finalizar el módulo, el propio coordinador recogía los controles de asistencia, los cuestionarios de evaluación y comentaba con el ponente la marcha del módulo.

Al final de cada curso, del análisis de esos datos y aportaciones, preparaba los cambios de cara a la siguiente edición, que comenzaba a organizar inmediatamente.

En la primera etapa del Diploma, convocaba a todos los ponentes para la reunión de análisis y revisión. Lógicamente, con el paso del tiempo, algunas de esas costumbres se fueron relajando: los ponentes encontraban la documentación en conserjería y la depositaban de nuevo allí para que al día siguiente el coordinador la recogiera de nuevo. También los canales de comunicación se fueron diversificando: teléfono, correo electrónico, móvil, redes sociales,...

La selección de los solicitantes del Diploma, también ha recaído en el coordinador, teniendo en cuenta a la dirección del ICE. Con el profesorado inscrito, igualmente, abría un primer canal de comunicación al presentar el programa en la primera sesión, junto con la conferencia inaugural y la bienvenida del vicerrector. Cuando querían comunicar alguna incidencia, se dirigían a él o a los ponentes. Por ejemplo, el primer responsable del Diploma describe cómo acogía las quejas que los inscritos transmitían a los ponentes del ICE: *"... yo tenía la tranquilidad de que se lo estaban diciendo, no a un externo, sino a un compañero que vivía el Diploma igual que yo, intensamente."* (ERC1, párrafo 45). Igualmente, los canales de comunicación se fueron abriendo. Al final del Diploma, en la última sesión presencial, recogía la evaluación final del Diploma y animaba a los inscritos a seguir formándose, informaba sobre las actividades de formación permanente que se organizaban en el ICE y les invitaba a ponerse en contacto de nuevo con el centro si necesitaban orientación sobre sus tareas docentes. Añade además que siempre estuvieron muy atendidos aunque no siempre pudieron estar tutorizados individualmente. El trato fue siempre entre iguales, tal como el primer coordinador del Diploma expone: *"siempre se han sentido cómodos en el sentido de poder decir cualquier problema que tuviesen, porque sabían que estaban hablando entre compañeros, compañeros más viejos, más seniors, pero compañeros."* (ERC1, párrafo 45).

Las relaciones con los participantes fueron siempre cordiales porque es una persona acogedora, segura, optimista y entusiasta que intentaba contagiar ese interés y entusiasmo por la formación, animando siempre a todos, pero especialmente a los inscritos. Presentamos a continuación la descripción que hace el ponente 1 del primer responsable del Diploma: *"RC1 tiene una cosa, que tiene las ideas muy claras, es una persona muy práctica, me entiendo bien porque es una persona muy práctica, [...], dice queremos esto, lo vemos así y habría que hacerlo así."* (EPO1, párrafo 24).

Como él mismo dice, estaba siempre pendiente de todo. Sobre todo al principio, hasta que el Programa se estabilizó, la atención debía ser continua porque, como cualquier proyecto que comienza, hay que actuar en muchas ocasiones de manera improvisada, pues no es posible prever todo lo que puede ocurrir. Después

quizás esta atención se fue rebajando conforme los datos e impresiones recogidos sobre el Diploma fueron mejorando.

El liderazgo de este primer responsable fue de tipo jerárquico, la responsabilidad y las decisiones sobre el Diploma recaían sobre él, aunque en algunas ocasiones también debía contar con la dirección del ICE. Él centralizaba la comunicación con ponentes e inscritos y rara vez se producían interacciones entre ellos sin su mediación o presencia.

El año antes de la jubilación del primer coordinador, los dos responsables del Diploma trabajaron conjuntamente en el Programa de Formación del Profesorado para conocer el proceso de preparación, organización y puesta en marcha de los distintos programas. El enfoque de la segunda responsable fue continuista en cuanto a las dinámicas de coordinación, gestión y organización del Diploma. De hecho, diseñaron conjuntamente las modificaciones que se hicieron en el diseño del curso 2011/12. Después de más de 20 años trabajando juntos, había entre ellos una relación de amistad y, por tanto, de confianza que ha permitido a la segunda coordinadora consultar la opinión del primer responsable sobre las modificaciones posteriores a este curso.

Posiblemente el primer coordinador esté en lo cierto cuando asegura que le “tocó la parte buena” del Programa: sus comienzos y su consolidación. La segunda coordinadora en seguida empezó a encontrar algunas incidencias en relación con la asistencia. Por otra parte, el profesorado inscrito era todavía más heterogéneo en cuanto a su perfil: profesores de prácticas de laboratorio, de prácticas externas, becarios con responsabilidad docente limitada, por ejemplo. El ponente 1 asegura: “... en los últimos años en el diploma ha habido problemas con algunos profesores que solo daban prácticas en el laboratorio, en Ciencias, en Veterinaria...” (EPO1, párrafo 50). La segunda coordinadora comenzó entonces a percibir que el profesorado novel que se inscribía en el Diploma había cambiado, comenzando por la demanda, que había disminuido. Además su disponibilidad horaria era muy escasa, sus tareas docentes eran muy variadas, su participación en la elaboración de guías era prácticamente nula, etc.

El cambio en el estatus del ICE como un “otro centro” y su reglamento de funcionamiento, no permitía a la segunda responsable del Programa la toma de algunas decisiones. Por ejemplo, la selección de los solicitantes cuando el profesorado solicitante pertenecía a centros adscritos, se ponía en conocimiento del vicerrectorado de referencia. Por supuesto, tampoco la decisión de dejar de ofrecer el Diploma un curso y dedicar ese tiempo a rediseñarlo. La dirección del ICE presentó esta propuesta a la Comisión de Gobierno del ICE que la aprobó.

La segunda coordinadora ha contado con un grupo de colaboradores del Programa de Formación del Profesorado, y particularmente con una de las profesoras del mismo, ha compartido parte de la responsabilidad que conlleva la gestión del Diploma. El equipo de dirección del ICE, del que forman parte, llevó a cabo ese análisis del contexto del profesorado novel, de otros programas similares en otras universidades y, a partir de este análisis, se modificó el diseño del Diploma. Antes de ofrecerlo, la segunda coordinadora convocó a todos los ponentes para presentarlo, recoger sus sugerencias y contar con su visto bueno.

En el curso 2015/16 contamos con una asignatura en el campus virtual de la UZ, a la que todos los participantes teníamos acceso: inscritos, ponentes, mentores y gestoras. Esto ha permitido a la segunda responsable hacer un seguimiento del programa más cercano puesto que es posible comprobar: si se accede a la página, si se entregan las tareas, si hay mensajes en los foros, qué y cuándo se responde, etc. La segunda coordinadora lo explica: *"Este seguimiento me ha proporcionado una sensación de control, en el sentido de disponer de información que antes no tenía."* (RRC2, párrafo 47).

Como ya se ha descrito en párrafos anteriores, se han llevado a cabo tres reuniones con los mentores. Ya desde el principio encontramos problemas para fijar una reunión, así que recurrimos al uso de herramientas como Doodle para conocer la disponibilidad de cada uno, antes de cada convocatoria. También para atender a un mentor del campus de Teruel, usamos la videoconferencia. Como considerábamos que era importante que todos tuvieran la información, las dos gestoras se reunieron con mentores en varias ocasiones. Además de recoger información, a los mentores también se les pidió opinión y sugerencias de mejora. Y, de hecho, hicieron alguna propuesta, por ejemplo, respecto a las fechas de entrega del Trabajo Fin de Diploma, que se tuvo en cuenta. También propusieron celebrar el fin de curso, así que las gestoras prepararon un desayuno de trabajo y realizamos la entrevista grupal de mentores para recoger sus impresiones en la que se les animó a recoger el trabajo realizado para presentarlo en las Jornadas de Innovación Docente de la UZ, que iban a tener lugar en septiembre.

La segunda coordinadora del Diploma ha recurrido a dos mentores de dos profesores inscritos cuyos trabajos no se ajustaban a lo que se había solicitado para explicar aquellos aspectos que debían mejorarse. De esta forma, los mentores han tenido la misma información que sus mentorizados y les han orientado mejor en cuanto a las modificaciones que debían realizar.

La reunión final para conocer la experiencia del profesorado inscrito se llevó a cabo mediante un grupo de discusión después de la presentación de sus Trabajos Fin de Diploma. En este caso, las gestoras prepararon una merienda.

En síntesis, la segunda coordinadora del Diploma ha involucrado a los participantes del Diploma porque ha informado, solicitado opinión y sugerencias tanto a ponentes, como a mentores e inscritos. También ha contado con otros colaboradores del Programa de Formación para acudir a las reuniones, cambiar impresiones después de éstas, para participar en los grupos de discusión y entrevista grupal, etc. De alguna manera, y quizás alguna influencia puede tener el enfoque femenino de estas gestoras, se desprende de estas dinámicas de liderazgo una voluntad por un lado continuista en cuanto a acoger a todos los participantes y acompañarles durante el Programa; y por otro, una tendencia personal más empática, de escuchar sus impresiones sobre el mismo e intentar tener en cuenta todos los puntos de vista.

Presentamos en la Tabla 52 la síntesis de la orientación de las dinámicas de liderazgo.

Tabla 52. Dinámicas de liderazgo.

Orientación de las dinámicas de liderazgo centrado en los gestores	Finalidad	Ejemplos
Organizativas	Gestionar aspectos organizativos del Programa.	<i>"El ponente PO4 había colaborado con nosotros [...] y pensamos que era una persona muy adecuada por su capacidad para transmitir esos conocimientos y aglutinar equipos y hacerlo más práctico." (RC1).</i>
Instruccionales	Distribuir la información y ofrecer pautas de actuación.	<i>Reuniones de evaluación.</i>
Dialógicas	Distribuir la información, ofrecer pautas de actuación, recoger los puntos de vista de los participantes.	<i>Reunión final con los mentores.</i>

Presentamos en la Tabla 53 y en la Figura 7 la síntesis de la orientación de la categoría "Coordinación". Destacar que en la figura se representa la subcategoría "Dinámicas de Liderazgo" en una elipse y por debajo de la coordinación de procesos

y personas porque se trata de una subcategoría transversal a las subcategorías "Coordinación de procesos" y "Coordinación de personas".

Tabla 53. Síntesis de la categoría "Coordinación".

Orientación de la Coordinación	Finalidad	Ejemplos
Organizativa	Asignar tareas y distribuir la información de tipo organizativo.	<i>Al comienzo de cada módulo, entrega de la lista de participantes, control de asistencia y cuestionarios de evaluación.</i>
Instruccional	Compartir la información y ofrecer consignas sobre su rol a los ponentes.	<i>"a la hora de ejemplificar, había un problema [...]., indudablemente había que llegar a ese acuerdo y eso yo lo hacía individualmente con cada uno.</i>
Dialógica	Compartir el enfoque del Programa con los ponentes y mentores.	<i>Sesión de presentación de los Trabajos Fin de Diploma para sugerencias de mejora.</i>

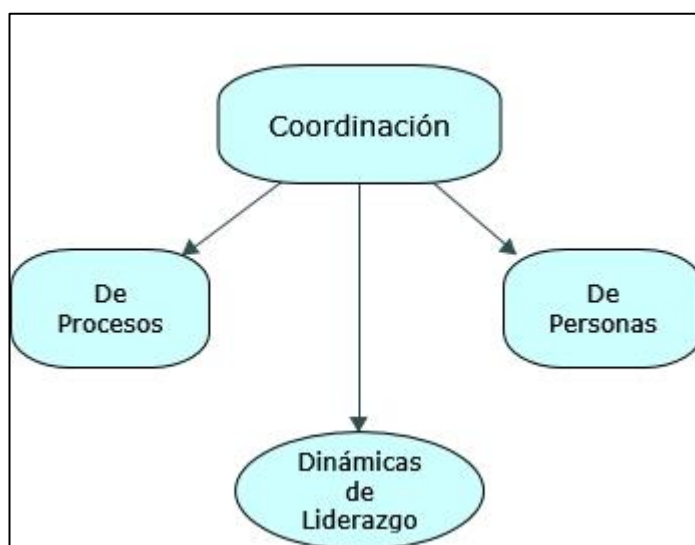


Figura 7. Imagen resumen de la categoría "Coordinación"

7.4.1.4. Satisfacción

La categoría "Satisfacción" recoge todas las manifestaciones de satisfacción o de insatisfacción con el Diploma, ya sean de tipo personal, profesional o relacional y las razones por las que los participantes se sienten satisfechos o insatisfechos.

A. Satisfacción personal

Para el profesorado inscrito la satisfacción proviene del valor concedido a la experiencia, como experiencia de vida, por la situación vivida en grupo con compañeros de diversas procedencias o intereses pero con problemas similares en cuanto a su desempeño docente. Por ejemplo, el profesor inscrito 1 habla del valor de la experiencia: *"O sea, inconscientemente, pues indudablemente cualquier experiencia educativa como esa, sea positiva o sea negativa, y el contacto con los otros compañeros y con gente de distintas..., o sea, tiene su interés y claro, te va modificando."* (EIN1, párrafo 64). La profesora inscrita 3 se expresa en términos parecidos: *"Todo es bueno en la vida, incluso lo que consideras que al 100% no te aporta, es otra experiencia más."* (EIN3, párrafo 110).

Otra fuente de satisfacción ha sido lo aprendido y su posible aplicación en otros contextos, como es el caso de lo aprendido sobre comunicación que han podido utilizar en el terreno más personal. Por ejemplo, el profesor inscrito D2 afirma en el transcurso del grupo de discusión: *"Pero cosas de docencia yo no había hecho casi nada y esto me ha venido genial. Yo por lo menos, desde mi punto de vista, he aprendido un montón de cosas."* (GDD, párrafo 67)

Ha habido algunos contenidos que han resultado satisfactorios en todas las ediciones del Diploma y para el profesorado inscrito en general. El ponente 3 ofrece un ejemplo de este tipo de contenidos: *"... PO2 lo que cuenta tiene un efecto muy positivo. Es normal. Porque él llega a la clase a darles ánimo y eso lo hace muy bien. Entonces, claro, eso les encanta, es lógico."* (EPO3, párrafo 50).

Pero, sin duda, el ambiente de grupo ha sido la mayor fuente de satisfacción de los inscritos. Por ejemplo, la profesora inscrita 2 al preguntarle si le había merecido la pena cursar el Diploma responde: *"Yo creo que sí. Hombre, siempre hay días que sales y dices imadre mía! Y que además como estabas con buen ambiente, pues bueno eso era lo positivo ¿no?"* (EIN2, párrafo 83).

La insatisfacción se producía al no conseguir cubrir las necesidades de formación pedagógica que ellos perciben. Un ejemplo de insatisfacción desde el punto de vista del inscrito 1, que no cuestiona la duración del Programa, sino los contenidos tratados: *"A mí no me pareció gravoso por el número de horas sino*

gravoso porque decías, aquí he perdido el tiempo o he perdido buena parte del tiempo con este módulo o con esta cosa ¿no?" (EIN1, párrafo 58).

Para los ponentes, ha sido igualmente una satisfacción como experiencia vital que consideran valiosa porque les ha permitido trabajar con profesorado muy diverso. El ponente 4, por ejemplo, lo describe en el siguiente párrafo:

"La experiencia para mí ha sido, en todos sentidos, al margen claro de algunos momentos de tensión, muy positiva. [...] Y luego personalmente ha sido un placer trabajar con gente muy valiosa tanto compañeros ponentes como profesorado participante en los cursos." (EPO4, párrafo 10).

Ese contacto personal con el profesorado es valorado por todos los ponentes. Hay otras razones para considerar satisfactoria esta experiencia vital, pero, lógicamente son más personales. Para uno de los ponentes, por ejemplo, supuso una forma de salir de una situación tanto profesional como emocionalmente negativa. Aprender y conocer la institución, al menos desde el punto de vista del profesorado ha sido un motivo de satisfacción para otro.

La insatisfacción por el contrario procede de lo que perciben, intuyen o sienten como no conseguido. Por ejemplo, el ponente 4, expresa sus dudas sobre la utilidad del Diploma: *"Entonces a mí me queda un poso también de un cierto, no sé si pesimismo, pero no es satisfacción total de decir ¡qué bien, qué bonito!, todo esto ha sido socialmente muy útil. Ahí tengo mis dudas."* (EPO4, párrafo 59). También porque en ocasiones surgen discrepancias serias con el profesorado inscrito, como comenta el ponente 3: *"Ha podido surgir algún problema. Yo he tenido algún problema con alguna persona concreta."* (EPO3, párrafo 37).

Los mentores se han sentido satisfechos con la experiencia porque ya se había establecido una relación personal con el mentorizado y por los resultados conseguidos en los proyectos de mejora. Incluso el mentor que no tenía relación personal previa con su mentorizado ha expresado su deseo de volver a desempeñar el rol de mentor con otros compañeros de su centro. Lo que interpretamos como un indicador de la satisfacción personal. La satisfacción ha sido mutua, es decir, también los profesores inscritos han valorado positivamente a sus mentores, de hecho, para ellos, ha tenido sentido contar con un mentor.

Para el primer coordinador del Diploma la experiencia ha sido satisfactoria personalmente porque: cree firmemente en la formación, en su opinión fue una buena labor, contó con todo el apoyo de la institución y el profesorado inscrito aportaba valoraciones muy altas. La segunda coordinadora también aprecia la

experiencia adquirida en el Diploma, valorando el contacto con el profesorado del que ha podido aprender.

En la Tabla 54 aparece sintetizada la orientación de la subcategoría "Satisfacción personal".

Tabla 54. Satisfacción personal.

Orientación de la Satisfacción personal	Motivos	Ejemplos
Funcional	El aprendizaje que ha producido el paso por el Diploma.	<i>"Claro, yo de eso no tenía conocimiento entonces me gustó porque eso era desconocido para mí, me abrió un poco los ojos"</i> (IN3).
Vivencial	El paso por el Diploma como una experiencia de vida.	<i>"Todo es bueno en la vida, incluso lo que consideras que al 100% no te aporta, es otra experiencia más"</i> (IN3).

B. Satisfacción profesional

El profesorado inscrito califica su paso por el Diploma como una experiencia interesante y enriquecedora, gracias a lo aprendido y al hecho de estar en contacto con otros profesores. La profesora inscrita 2 lo describe en el siguiente fragmento: *"Y el juntarnos profesores de diferentes titulaciones que cada uno tenemos nuestra manera de pensar, nuestros conocimientos previos. Eso es muy enriquecedor"* (EIN2, párrafo 79). La profesora inscrita 3, comenta lo aprendido: *"... era sobre Bolonia y cómo encajar el puzle de las asignaturas en las titulaciones y un poco una visión realmente de lo que eran las titulaciones en la universidad. Claro, yo de eso no tenía conocimiento entonces me gustó..."* (EIN3, párrafo 17).

La insatisfacción se produce cuando las expectativas no se satisfacen, porque no se encuentra utilidad a los contenidos que se ofrecen en el Diploma o porque no se atienden las demandas de los inscritos. Por ejemplo, cuando no se ofrecen recetas, los profesores que cursan el Diploma se sienten insatisfechos. El profesor inscrito 1, hace hincapié en el interés por los contenidos: *"sino más bien esa sensación que, bueno, [...], eso de que la mayor parte de lo que te dicen no te interesa. Que solo te interesa una pequeña parte."* (EIN1, párrafo 52). Este mismo profesor, aun cuando sus expectativas no se han visto satisfechas, piensa que el Diploma debe seguir ofreciéndose: *"Yo entraba con unas expectativas que luego al*

final no se vieron satisfechas, pero bien. Yo no diría esto hay que quitarlo, sino esto hay que mejorarlo y ahí estaba el intento del primer año.” (EIN1, párrafo 88).

Precisamente, hemos buscado un indicio de la satisfacción profesional cuando hemos preguntado al profesorado inscrito si recomendaría el Diploma a otros compañeros noveles. Las respuestas del cuestionario nos indican que el 67,5% lo recomendaría a cualquiera de sus compañeros noveles, el 22% sólo a algunos de ellos y el 1,6% lo recomendaría a cualquier profesor. Por el contrario, el 8% no lo recomendaría a ninguno de sus compañeros.

La profesora inscrita 2 afirma: *“...si te vas a dedicar a la docencia es algo que tienes que hacer.” (EIN2, párrafo 85).* Los componentes del grupo de discusión del profesorado que cursó el Diploma en el curso 2015/16 manifestaron su acuerdo en recomendarlo al profesorado novel. Incluso también lo recomendarían a los profesores permanentes.

La satisfacción profesional de los ponentes procede primero del cumplimiento de un deber, es decir de conseguir formar pedagógicamente al profesorado novel. El ponente 1 explica: *“Porque la gente sale formada en unos ámbitos, en el 80% salen con una especialidad positiva, lo llevan a la práctica, se acuerdan y se les abre la mente para cosas que pueden hacer.” (EPO1, párrafo 103).*

Los ponentes también se sienten satisfechos por el hecho de formar al profesorado universitario (formador de formadores), por el reciclaje que supuso impartir docencia en el Diploma, por el conocimiento de la institución, por las valoraciones que han obtenido de los inscritos y, por último, por el hecho de conocer y tener la oportunidad de aprender de tantos compañeros que han pasado por el Diploma. Algunas de las expresiones que han utilizado los ponentes para calificar la experiencia han sido: aprendizaje impagable, un chollo, oportunidad excelente o un lujo.

También se les ha preguntado por su satisfacción con los gestores del Diploma, entendiendo como gestores a todas las personas del ICE que han estado involucradas en la organización del Diploma: conserjes, personal de secretaría, técnicos de medios audiovisuales, informáticos, coordinadores y dirección del centro. Todos los ponentes han manifestado su satisfacción por su labor profesional y por el trato. Se han sentido acompañados, apoyados y valorados. Destacan el hecho de que se atendieran sus demandas por ejemplo, respecto al material a distribuir a los inscritos, la disposición del mobiliario en el aula, etc. Han mencionado únicamente una situación adversa y ha sido que en algunas ocasiones el aula no estaba preparada correctamente.

La insatisfacción de los ponentes se produce por desconocer los efectos que esa formación ha tenido y por no sentirse parte de un proyecto formativo ni de un equipo docente. El ponente 4 declara: *"...he dicho mi frustración a veces de no saber el efecto real de aquello"* (EPO4, párrafo 44).

Los mentores se han mostrado satisfechos por el hecho de orientar a un compañero, sobre todo cuando recuerdan sus primeros pasos como docentes y rememoran su sentimiento de desamparo. Igualmente se han sentido satisfechos con el trabajo realizado por sus mentorizados, incluso han considerado la posibilidad de continuación del trabajo conjunto.

La satisfacción profesional de los responsables del Diploma procede de lo que perciben como conseguido en el Diploma. Por ejemplo, son motivo de satisfacción: las valoraciones positivas que el profesorado inscrito otorga al Diploma; encontrar de nuevo al profesorado que superó el Diploma en las aulas del ICE, en otras actividades de formación o en las jornadas de innovación docente; coincidir en las comisiones de diseño de las titulaciones, o en las del sistema de garantía de calidad de las mismas y constatar que defienden un enfoque de la enseñanza centrado en el aprendizaje; percibir que se otorga un valor a la formación pedagógica del profesorado. El hecho de que los inscritos estén satisfechos es también una fuente de satisfacción según la segunda responsable del Diploma: *"Me ha parecido que los participantes estaban razonablemente satisfechos con su participación en el Diploma, aunque igualmente nos hayan señalado posibles mejoras."* (RRC2, párrafo 58).

En síntesis, la satisfacción profesional de los gestores surge de la percepción de que una parte del profesorado que cursó el Diploma cambió porque pudo tener la oportunidad de contrastar sus ideas con las de otros compañeros, de conocer los principios teóricos que aportaban los ponentes, y de reflexionar sobre su propia docencia. Tal como el primer responsable afirma, sembramos la idea de que ser profesor no es sólo conocer la materia.

La insatisfacción de los responsables se produce cuando se detecta lo que no se ha conseguido. El primer responsable, por ejemplo, lamenta no haber podido establecer desde el primer momento un sistema de mentorías que hubiese involucrado a los departamentos de manera directa en la formación de su profesorado. Los dos responsables se sienten insatisfechos por no haber recogido datos del impacto del programa, o por las estrategias que han tenido que poner en marcha para intentar frenar comportamientos por parte de algunos inscritos que el primer responsable califica de infantiles.

La Tabla 55 recoge la síntesis de la orientación de la subcategoría "Satisfacción profesional".

Tabla 55. Satisfacción profesional.

Orientación de la Satisfacción profesional	Motivos	Ejemplos
Funcional	La formación pedagógica que se ha conseguido.	<i>"todo lo que se hablaba de las metodologías activas, de que tenía que ser más activo el papel del estudiante y nosotros un poco como más de orientador" (IN2).</i>
Vicencial/Biográfica	Experiencia profesional relevante que supuso el primer paso en el cambio de enfoque como profesor.	<i>"Pues yo creo que si no lo hubiese hecho, por ejemplo, AprenRed no existiría." (IN2)</i>

C. Satisfacción relacional

Cuando se menciona la satisfacción personal o profesional, todos los participantes han señalado el establecimiento de relaciones personales y profesionales como fuente de satisfacción. Dichas relaciones han ido más allá del Diploma y se han establecido entre distintos colectivos. Por ejemplo, la profesora inscrita 2 se reconoce satisfecha *"ya no solo por el Diploma sino por lo que ha venido después. Por lo que ha supuesto, pues eso, conocer a profesores de muchos centros, seguir teniendo relación con ellos y seguir incluso trabajando también con ellos."* (EIN2, párrafo 91). La segunda responsable del Diploma, por ejemplo, dice respecto al profesorado inscrito:

"Con algunos de ellos, sigo teniendo relación profesional y personal: les he pedido que colaboren como ponentes en actividades de formación o que me den su opinión sobre el diseño de otras, colaboro con ellos en la organización de actividades de formación en el marco de sus proyectos de innovación, etc." (RRC2, párrafo 33).

El ponente 1 señala que: *"la gente se conocía, y eso era muy importante, un grupo de treinta personas de diferentes ámbitos, algunas de ellas terminando su carrera profesional, otros empezando y establecían relación entre ellos..."* (EPO1, párrafo 59). Y este hecho le parece particularmente interesante en un ambiente tan parcelado como el que vivimos en la universidad.

Por ejemplo el ponente 2, contrapone sus sentimientos a su situación administrativa, y reconoce que: *"yo me he sentido integrado dentro, siendo que no he estado nunca integrado en el ICE, me he sentido parte del cuadro."* (EPO2, párrafo 61). Es decir, las relaciones que se establecen con los ponentes desde la coordinación del Programa dan lugar a relaciones personales y profesionales más allá del Diploma. Por ejemplo la colaboración de estos ponentes en otras actividades de formación organizadas por el ICE y también por otras universidades.

La subcategoría "Satisfacción relacional" aparece sintetizada en la Tabla 56.

Tabla 56. Satisfacción relacional.

Orientación de la Satisfacción relacional	Motivos	Ejemplos
Funcional	Conocer a otros compañeros.	<i>"Y sí que un poco recuerdas o mantienes esa, no sé, no es amistad, pero sí que es cierto compañerismo."</i> (IN3).
Vivencial/biográfica	Formar parte de un grupo activo y dinámico: con proyección de futuro.	<i>"cuando salga en el curso que viene la nueva la oferta de proyectos, [...] plantearé uno con ella, que va a ser basado en lo que ya tenemos,"</i> (M1).

A continuación presentamos la Tabla 57 y la Figura 8 que sintetizan la categoría "Satisfacción" teniendo en cuenta la satisfacción personal, profesional y relacional. La subcategoría de satisfacción "relacional" es transversal a la satisfacción personal y profesional.

Tabla 57. Síntesis de la categoría "Satisfacción"

Orientación de la Satisfacción	Motivos	Ejemplos
Funcional	Lo aprendido, el conocimiento de otros compañeros, el deber cumplido.	<i>"Pero cosas de docencia yo no había hecho casi nada y esto me ha venido genial. Yo por lo menos, desde mi punto de vista, he aprendido un montón de cosas."</i> (D2).

Orientación de la Satisfacción	Motivos	Ejemplos
		<p><i>"Y luego personalmente ha sido un placer trabajar con gente muy valiosa tanto compañeros ponentes como profesorado participante en los cursos." (PO4).</i></p>
Vivencial/biográfica	Experiencia profesional y personal relevante, que tiene proyección de futuro.	<p><i>"Y la verdad es que el Diploma en sí, a mí particularmente, ha sido un antes y un después. El último cuatrimestre estoy disfrutando muchísimo, muchísimo, claro." (D5)</i></p> <p>Califica su experiencia de buena y añade: <i>"...sobre todo por eso, ya no solo por el Diploma sino por lo que ha venido después. Por lo que ha supuesto, pues eso, conocer a profesores de muchos centros, seguir teniendo relación con ellos y seguir incluso trabajando también con ellos." (IN2).</i></p>



Figura 8. Imagen resumen de la categoría "Satisfacción"

7.4.1.5. Vinculación

La vinculación se refiere, por una parte, a las estrategias que se llevaron a cabo en el Programa para establecer vínculos entre los participantes. Y por otra, al sentido de pertenencia de éstos a la institución, al programa o a la comunidad universitaria.

A. Vinculación estratégica

Los responsables del Diploma han contado con las autoridades académicas en algunos momentos clave del Diploma, convencidos de que su presencia era motivadora para el profesorado inscrito y reflejaba la preocupación de la institución por la calidad de la docencia. Así, prácticamente en todas las ediciones, el rector o el vicerrector responsable de la ordenación académica han estado presentes en la sesión inaugural y en la de entrega de Diplomas. El primer coordinador del Programa asegura que en esas sesiones, *"aprovechaban su presencia en ese acto para apoyar al profesorado y destacar la importancia que la Universidad de Zaragoza concede a la formación de su profesorado."* (ERC1, párrafo 50).

Los responsables del Diploma intentaban que ese vínculo que los profesores inscritos tenían en ese momento con el ICE, pudiera continuar en el futuro. Por ejemplo, en la sesión final, animaban a los profesores inscritos a participar en otras actividades de formación en las que podrían profundizar en las temáticas tratadas. Otra forma de mantener esa unión con el ICE era el ofrecimiento que los responsables hacían para asesorarles en temas relacionados con la docencia, una vez finalizado el Diploma.

Se han realizado cambios en la estructura del Diploma para fomentar el establecimiento de relaciones entre los profesores inscritos. El primer gestor del

Diploma nos ofrece un ejemplo de una de las modificaciones que se realizaron en el curso 2002/03 en el orden en que se impartían los módulos: *"Asimismo, se consideró conveniente trasladar al principio el módulo de dinámica de grupos y clima de clase para facilitar las relaciones e interacciones entre los asistentes."* (RRC1, párrafo 13).

Los ponentes contribuyeron al establecimiento de vínculos entre los inscritos mediante distintas estrategias de cohesión del grupo en la impartición de sus módulos. Por ejemplo, los ponentes mencionan algunas para el primer día de clase como crear una orla del grupo o realizar dinámicas para que aprendan los nombres de los compañeros y otras para el último día como bailar con los ojos tapados o animarles a que creen grupos de presión (*lobby*). El ponente 2, describe alguna consecuencia de estas dinámicas: *"Y de hecho, hubo cursos, [...], en el que de ahí salieron grupos de investigación formados precisamente a partir de la orla."* (EPO2, párrafo 13).

Además de estas dinámicas, otras actividades como el debate en clase, el análisis de la aplicación en la docencia de lo tratado o la intervención en los foros, han fomentado la participación de los inscritos y, por tanto, la cohesión entre los profesores inscritos.

Los ponentes también solían ofrecer su correo electrónico para que el profesorado inscrito pudiese contactar con ellos una vez finalizado el Diploma, si necesitaban asesoría sobre las temáticas en las que eran expertos. Algún ponente ha confirmado que ocasionalmente se han puesto en contacto con él para consultarle alguna cuestión. En esta misma línea, el grupo de ponentes del ICE al revisar los trabajos que debían presentar, también ofrecían ese contacto para futuras consultas. En ambos casos, se ha podido fomentar el vínculo del profesorado inscrito con la institución.

Los propios profesores inscritos han puesto en marcha estrategias para crear esa vinculación del grupo, algunas que surgen de manera espontánea como las charlas en el descanso de las sesiones presenciales frente a la máquina del café y otras más programadas como la cena de fin de curso, la creación de una lista de distribución, o la ayuda mutua para realizar los trabajos.

La reunión con el grupo de ponentes del Diploma al finalizar el curso, ha sido la dinámica en la que se hubiesen podido establecer lazos de unión entre los ponentes. Sin embargo, no fue siempre así, en parte por el hecho de disponer de las valoraciones de todos. Hubo otras ocasiones en las que una parte del grupo coincidía, por ejemplo en la sesión de entrega de diplomas. Sin embargo, en palabras del ponente 4: *"faltó ese intercambio para realmente sentirnos parte de un*

equipo que estábamos haciendo lo mismo aunque sea cada uno con nuestro librito distinto” (EPO4, párrafo 33).

La vinculación se ha establecido de forma individual entre cada ponente y el primer responsable del Diploma, y por extensión, entre cada ponente y el ICE. La colaboración en otras actividades de formación para el profesorado, e incluso para los estudiantes, son una prueba de esta vinculación.

En cuanto a los mentores, las responsables del Programa han mantenido tres reuniones a lo largo del curso en las que han intercambiado experiencias. En el momento de redactar este documento no disponemos de más información sobre el grupo. La realización de un plan de mejora con los inscritos ha fomentado el vínculo con los mentores. Y en la entrevista grupal con los mentores nos han ofrecido sugerencias respecto a las distintas vinculaciones que pueden existir entre el mentor y su mentorizado. En su opinión, no necesariamente tienen que pertenecer al mismo departamento, sino que pueden ser del mismo centro o impartir docencia en la misma titulación. Los mentores apelan a la autoridad del ICE para demandar esa implicación a centros y departamentos. De cara a reforzar la vinculación de mentores e inscritos, nos proponen diseñar un proyecto de innovación conjunto liderado por los gestores del ICE, que se podría llevar a cabo tras su participación en el Diploma.

En síntesis, se han realizado estrategias de diversos niveles, para reforzar los vínculos de los participantes. En la Tabla 58 ofrecemos una síntesis de las mismas.

Tabla 58. Vinculación estratégica.

Orientación de las estrategias de vinculación	Tipo de estrategia	Ejemplos
Formal	Programada por los responsables y de carácter formal.	<i>“aprovechaban su presencia en ese acto para apoyar al profesorado” (RC1).</i>
Organizativa	Cambios en la organización realizados por los responsables para crear y/o reforzar vínculos.	<i>“el ponente PO4, [...], en un principio eso iba al final y luego lo pasamos al principio, con la idea de que esas prácticas que él hacía, fomentaban el conocimiento entre los alumnos del propio Diploma”. (RC1).</i>
Emergentes	Realizada por los participantes, surge de	<i>“había muy buen ambiente, luego pues eso, como</i>

Orientación de las estrategias de vinculación	Tipo de estrategia	Ejemplos
	forma espontánea.	<i>también estabas una tarde entera, también el rato del café, si se hacen dinámicas de trabajo, eso también ayuda.” (IN2).</i>

B. Sentido de pertenencia

A continuación describiremos el sentido de pertenencia al grupo o a la Institución de los participantes.

El sentido de pertenencia al Programa por parte del profesorado inscrito, se fomentaba por parte de los ponentes, como ya se ha comentado, realizando diversas dinámicas con el propósito de compactar al grupo. Eran tan importantes estas dinámicas en algunos módulos que la profesora inscrita 3 reconoce: *“Yo pienso que las clases del ponente PO2 más que servirnos respecto al contenido que el impartía, sirvieron para hacer grupo.”* (EIN3, párrafo 102). A lo largo de las sesiones de clase, también las actividades que fomentan la participación de los inscritos contribuyen a unir al grupo. Tal como comenta la profesora inscrita 2, el grupo cohesiona cuando se realiza una tarea conjunta y *“no estar escuchando solo al que esté impartiendo clase”* (EIN2, párrafo 33).

Además, el propio grupo llevaba a cabo iniciativas que intensificaban ese sentido de pertenencia al Programa. El ponente 3 relata: *“Incluso ellos hacían cenas y cosas de estas. O sea que hubo un momento, en que las clases eran muy continuadas y había muchas, pues que ellos hacían un grupo de estudiantes compacto.”* (EPO3, párrafo 37).

Durante el curso 2015/16, al ser semipresencial, una de las preocupaciones de las gestoras era que no llegasen a crear grupo. Sin embargo, en el desarrollo del grupo de discusión, hemos encontrado indicios de que han establecido una buena relación y se consideran un grupo. Por ejemplo, cuando sugieren que incluyamos en el Diploma una grabación del profesorado inscrito mientras está en el aula, ellos se postulan para ser grabados y solicitar a sus compañeros que tras el visionado de su actuación, den pautas de mejora. Explican que confían en los compañeros hasta ese punto. El participante en el grupo de discusión D3 proponía: *“pero como ya hay confianza, porque al final básicamente hemos cogido confianza, [...], al final pues grabarnos y vosotros como profesores, decís pues mira esto tiene estos tics y el resto de compañeros que te digan cosas.”* (GDD, párrafo 214). Por ejemplo, uno de

los inscritos, comenta que su reacción cuando se enteró de que sus compañeros de Diploma eran de otras ramas de conocimiento distintas a la suya fue de sorpresa e inmediatamente pensó que no se iban a entender. Una vez finalizado el Diploma cambió de opinión: *"Particularmente para mí personalmente ha sido una maravilla porque realmente, hay muchísimos nexos, aunque la materia en si no tiene nada que ver"* (GDD, párrafo 133).

En síntesis, parece que el profesorado que superó el Diploma desarrolló ese sentido de pertenencia al Programa que se ha mantenido una vez concluido éste. Por ejemplo, mostrando un vínculo frágil y centrado en el propio grupo: *"mantienes esa, no sé, no es amistad, pero sí que es cierto compañerismo"* (EIN3, párrafo 86) señala la profesora inscrita 3, u otro más fuerte, estable y abierto a la comunidad, como el caso de la profesora inscrita 2, fundadora de un grupo de profesores innovadores activo en la actualidad: *"Entonces aprovechando eso, la amistad que teníamos todos y el interés por seguir pues entonces fue por lo que pensé en crear la red. Tuve la suerte de que envié un correo a todos y me dijeron que sí."* (EIN2, párrafo 75).

Esa apertura a la comunidad también se puede apreciar en las diversas responsabilidades que han asumido los inscritos, como por ejemplo: la coordinación de una titulación, ser miembro en comisiones de evaluación o garantía de la calidad, coordinadores del Plan Tutor-Mentor, etc. Los datos que hemos recogido en el cuestionario revelan que el 22% de los que lo respondieron han tenido alguna responsabilidad en relación a la docencia. De ellos, un 11,38% han sido Coordinadores de titulación, un 16,26% han pertenecido a la Comisión de Diseño de la Titulación y un 12,19% a la de Docencia.

Algunos de los profesores inscritos han creado y reforzado el vínculo con el ICE y con la institución porque, por ejemplo, han participado ellos mismos como ponentes en otras actividades de formación o nos han sugerido otras. Otros han mantenido ese vínculo, aunque más débil. Por ejemplo el que supone acudir a una actividad de formación permanente. Los inscritos de la edición del curso 2015/16, por ejemplo, han sugerido a los responsables, la posibilidad de ofrecer otras actividades de formación dirigidas al profesorado que ha superado el Diploma, en formato seminarios monográficos. Consideramos esta sugerencia un indicio de la existencia en ellos de ese sentido de pertenencia a la institución.

Da la impresión de que los responsables del Diploma, mantienen ese vínculo con los inscritos aunque sea de una forma "paternalista": *"Son esos compañeros que me alegro de volver a ver, que me dan una gran alegría cuando me cuentan que han ascendido algún peldaño en el arduo camino hacia la estabilidad o que incluso lo han conseguido."* (RRC2, párrafo 32).

Fijando nuestra atención en el grupo de ponentes, su participación a lo largo de tantas ediciones debería haber hecho surgir un sentimiento fuerte de pertenencia a grupo. Sin embargo, los testimonios de algunos ponentes, niegan este hecho: *"Mi experiencia ha sido positiva, pero quizás más por una cuestión personal que por el hecho de sentirme partícipe de un claustro de profesores, de un proyecto formativo concreto"* (EPO2, párrafo 10). A pesar de que la relación entre los miembros del grupo fuese buena:

"Sí que yo sabía que era parte de un equipo pero faltó ese intercambio para realmente sentirnos parte de un equipo que estábamos haciendo lo mismo aunque sea cada uno con nuestro librito distinto, creo que hubiera sido muy bueno e incluso se hubieran evitado algunas comparaciones con las evaluaciones o algún pequeño mal rollo." (EPO4, párrafo 33).

Posiblemente una de las razones de esa falta de sentimiento de pertenencia al grupo residiera en que coincidían poco, como decía el ponente 4: *"La relación personal con el resto de los ponentes [...] era buena cuando coincidíamos."* (EPO4, párrafo 33). El primer responsable del Programa expone: *"Ellos entre sí tampoco hablaban en exceso, me refiero a los profesores que daban clases en el Diploma, tampoco en exceso."* (ERC1, párrafo 34).

Otro factor relevante ha sido el hecho de que el grupo de ponentes del ICE ha eclipsado al grupo formado por todos los ponentes. El sentimiento de pertenencia al ICE es muy fuerte y afecta a todo su personal, no solo al profesorado. Este sentimiento se ha ido fortaleciendo porque el ICE como centro ha estado cuestionado por diversos sectores de la comunidad universitaria en muchas ocasiones. Este cuestionamiento periódico ha fomentado la cohesión del grupo de personal del ICE. La prevalencia del grupo del ICE, la explica el primer coordinador del Diploma: *"el núcleo de pensamiento, por decirlo de alguna manera, lo teníamos en el ICE y a las personas externas, evidentemente eran encargos más puntuales."* (ERC1, párrafo 34). Esa misma cohesión tan fuerte ha sido probablemente una barrera para los ponentes de fuera del ICE, que ha resultado invisible para los de dentro.

En el caso de los mentores, aunque ha transcurrido muy poco tiempo, el hecho de llevar adelante un plan de mejora junto a los profesores inscritos, en algunos casos ha establecido relaciones que no existían. Es el caso del profesorado del centro adscrito que van a formar equipo para animar a otros compañeros a cursar el Diploma. O bien los ha reforzado, como indicaría el hecho de formar un equipo para solicitar un proyecto de innovación docente en la convocatoria siguiente.

Se sintetiza el sentido de pertenencia en la Tabla 59.

Tabla 59. Sentido de pertenencia.

Orientación del sentido de pertenencia	Descripción	Ejemplos
Institución	El sentido de pertenencia se dirige a la institución.	<i>"la importancia que siempre se ha concedido a las relaciones con los participantes por parte del ICE y de las autoridades académicas."</i> (RC1).
Programa	Se ha desarrollado un sentimiento de pertenencia al Diploma que permanece después de su finalización.	<i>"Que además éramos un grupo muy interactivo, entre nosotros. Tenemos buena relación. Aún mantenemos algunos."</i> (IN3). <i>"Pero que hubiese como una continuidad en la formación. No sé, que no acabamos el Diploma y ahí se queda."</i> (D5).
Comunitaria	Se ha desarrollado un sentido de pertenencia a la comunidad universitaria.	<i>"De hecho ahora, no todos los que estamos en AprenRed no somos de allí, ha crecido mucho, pero los iniciales, que estaríamos 28 ó 30, partió de allí."</i> (IN2).

Los vínculos descritos son valorados muy positivamente por todos los participantes y aparecen como uno de los elementos clave de la satisfacción con el Diploma. Por ejemplo, podemos sintetizar la vinculación con una frase del ponente 3: *"el Diploma fue un punto de contacto importante"* (EPO3, párrafo 39).

La Tabla 60 y la Figura 9 presentan la síntesis de la categoría "Vinculación".

Tabla 60. Síntesis de la categoría "Vinculación".

Orientación de la vinculación	Descripción	Ejemplos
Cerrada	Vinculación circunscrita a las circunstancias del Programa.	<i>"Que además éramos un grupo muy interactivo, entre</i>

Orientación de la vinculación	Descripción	Ejemplos
		<i>nosotros. Tenemos buena relación. Aún mantenemos algunos."</i> (IN3).
Abierta	Vinculación más allá del propio Programa, orientada a la comunidad universitaria.	<i>"de hecho muchos de los que estaban allí, están siguiendo en innovación y están metidos también en muchas cosas, es gente que es muy activa. Ahora están metidos en cargos en la Universidad, gente que se ha movido mucho, que no se ha dedicado solamente a lo mío."</i> (IN2).



Figura 9. Imagen resumen de la categoría "Vinculación"

7.4.2. Síntesis del sistema de categorías

A continuación presentamos en la Tabla 61 una síntesis del sistema de categorías que podría contemplarse como un modelo de evaluación orientada a la mejora de programas de formación pedagógica para el profesorado universitario novel. Este modelo ha permitido describir las diferentes orientaciones que se han encontrado en cada categoría a partir de la interpretación de los datos que hemos recogido para realizar esta investigación evaluativa.

Tabla 61. Tabla síntesis del sistema de categorías

Categoría	Subcategorías		Descripción
Implicación	Inscritos		Motivos, expectativas y actitudes con las que el profesorado se inscribió en el Diploma. Cambios al finalizar el mismo.
	Mentores		Motivos, expectativas y actitud con la que los mentores participaron en el Diploma.
	Ponentes		Motivos, expectativas y actitud del profesorado que impartió docencia en el Diploma.
	Gestores		Motivos, expectativas y actitud de los responsables del Diploma.
	Institución		Motivos, expectativas y actitud de los equipos de gobierno de la UZ y de los centros y departamentos respecto al Diploma.
	Trayectoria		Evolución de la implicación de los participantes a lo largo de las diecinueve ediciones.
Coherencia	Interna	Diseño	Ajuste del diseño del Programa a los objetivos del mismo.
		Implementación	Ajuste de las acciones emprendidas para conseguir los objetivos.
	Externa		Ajuste del Programa a demandas externas al mismo (EEES, Tic, normativas, etc.).
	Retroalimentación		Estrategias del Programa para obtener el grado de coherencia interna y externa del mismo.
Coordinación	De procesos		Dinámicas de coordinación de procesos.

Categoría	Subcategorías	Descripción
	De personas	Dinámicas de coordinación de personas.
	Dinámicas de Liderazgo	Liderazgo ejercido por los gestores.
Satisfacción	Personal	Motivos de satisfacción o insatisfacción personal.
	Profesional	Motivos de satisfacción o insatisfacción profesional.
	Relacional	Establecimiento de relaciones personales y/o profesionales.
Vinculación	Estrategias de vinculación	Estrategias del Programa para crear vínculos entre participantes.
	Sentido de pertenencia	Desarrollo del sentido de pertenencia al grupo, al Programa o a la institución.

En la Tabla 62 recogemos la correspondencia del sistema de categorías con las dimensiones del modelo CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto) del que hemos partido para acometer la evaluación del Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario. El sistema de categorías recoge aspectos del Programa referentes al contexto, a la entrada, al proceso y al producto, pero además tiene en cuenta la evolución del propio Programa a lo largo de las sucesivas ediciones analizadas.

Tabla 62. Correspondencia entre el sistema de categorías y el modelo CIPP.

Categoría	Subcategoría	Dimensión
Implicación	Inscritos	Input/Entrada: Participación en el Diploma de los inscritos.
	Mentores	Input/Entrada: Diseño de mentoría.
	Ponentes	Input/Entrada: Participación en el Diploma de los ponentes.
	Gestores	Contexto: Implicación de la institución en el Diploma.

Categoría	Subcategoría		Dimensión
	Institución		Contexto: Implicación de la institución en el Programa.
	Trayectoria		Contexto: Cambios en el contexto. Producto: Resultados institucionales, de los participantes y mentoría
Coherencia	Interna	Diseño	Input/Entrada: Diseño del Programa y Estructura. Pertinencia y adecuación del diseño. Diseño de la mentoría.
		Implementación	Proceso: Implementación del Diseño. Pertinencia y adecuación de la implementación. Implementación de la mentoría.
	Externa		Contexto: Cambios en el entorno.
	Retroalimentación		Producto: Resultados institucionales de los participantes y de la mentoría. Valoración de los resultados conseguidos.
Coordinación	De procesos		Input: Diseño del Programa. Proceso: Implementación del Diseño.
	De personas		Proceso: Implementación del Diseño.
	Dinámicas de Liderazgo		Proceso: Implementación del Diseño. Producto: Resultados institucionales.
Satisfacción	Personal		Proceso: Implementación del diseño. Producto: Resultados de los participantes.
	Profesional		Proceso: Implementación del diseño. Producto: Resultados de los participantes.

Categoría	Subcategoría	Dimensión
	Relacional	Proceso: Implementación del Diseño. Producto: Resultados de los participantes.
Vinculación	Estrategias de vinculación	Proceso: Implementación del diseño e implementación de la mentoría. Producto: Resultados de los participantes.
	Sentido de pertenencia	Producto: Resultados de los participantes.

A. Relaciones entre categorías

En este apartado se van a reflejar de manera sintética, las relaciones entre categorías que han surgido a partir de la descripción de las mismas.

Las categorías "Implicación" y "Coherencia" se relacionan de forma bidireccional pues la implicación de los inscritos puede mejorar la consecución de los objetivos del Programa, pero también un buen ajuste del mismo en cuanto a las necesidades y demandas de los mismos va a provocar una mayor implicación. Igualmente los ponentes han modificado tanto el contenido como la metodología tratados en sus módulos para ajustarse mejor a las necesidades y demandas del profesorado inscrito, aun cuando ese ajuste en ocasiones se perciba como una pérdida. También en cuanto a la coherencia externa podemos mencionar, por ejemplo, que el ajuste al EEES ha sido motivante para los participantes.

Al considerar la "Trayectoria" de los participantes, se observa la relación con el sentido de pertenencia. El desarrollo profesional docente de los inscritos se va a producir de forma más natural si éstos se sienten parte de la comunidad universitaria.

La "Implicación", al contemplar las expectativas de los participantes, también tiene relación con la satisfacción, que se verá reforzada cuando esas expectativas se cumplen.

La "Coherencia" se ve modulada por la "Coordinación". La coordinación de procesos y personas puede favorecer la coherencia interna en cuanto a la implementación. Además la coordinación puede servir para obtener información

sobre la coherencia interna y externa, es decir, para mejorar la retroalimentación, así como las dinámicas de liderazgo.

La "Coordinación" además va a depender de la implicación de ponentes y de gestores, sobre todo en lo referente a dinámicas de liderazgo. También la satisfacción se ha visto afectada, por ejemplo, en cuanto al grupo de ponentes que se sienten insatisfechos al echar en falta la coordinación del equipo docente.

La "Satisfacción" personal o profesional se produce al haber implicación por parte de los participantes y coherencia por parte del programa. Por ejemplo, los gestores del programa se sienten insatisfechos por no haber recogido datos sobre la consecución de los objetivos del mismo. El profesorado inscrito se muestra satisfecho cuando cubre sus necesidades de formación.

La satisfacción relacional está ligada a la vinculación, pues las estrategias para lograr esa vinculación entre participantes producen el establecimiento de relaciones, de las que todos los participantes se han mostrado satisfechos.

La "Vinculación" y la "Coordinación" centrada en la forma de ejercer el liderazgo, están relacionadas porque las dinámicas de liderazgo han conformado las estrategias de vinculación y éstas el sentido de la pertenencia bien a la institución, al Programa o a la Comunidad.

7.5. IMPLICACIONES PARA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO NOVEL

Una vez realizada la descripción e interpretación de las categorías, así como la relación entre las mismas, se presentan a continuación las implicaciones de las mismas en los Programas de Formación Pedagógica del Profesorado Novel.

A. Implicaciones de la categoría "Implicación"

Tal como se ha descrito en la categoría "Implicación" hemos encontrado que tanto ponentes, inscritos, mentores, gestores e institución han manifestado distintas formas de implicación con el Programa que hemos caracterizado en tres orientaciones (Véase Tabla 44):

- Formal: Orientada a la obtención del mérito.
- Formativa/vocacional: Orientada a la mejora, al desarrollo profesional docente integral.

- Híbrida: Orientada a la mejora, al desarrollo profesional docente parcial.

La formación pedagógica del profesorado persigue contribuir al desarrollo profesional docente y por tanto, es deseable que los participantes en el mismo estén motivados hacia el aprendizaje y, sin desdeñar la obtención de un mérito, se acerquen a la formación con una actitud positiva, abierta y activa. Es decir, tengan una orientación formativa o vocacional.

La implicación del profesorado al acercarse a la formación escapa a la influencia de los gestores, pero éstos pueden poner en marcha algunas estrategias o procedimientos que fomenten un cambio hacia la orientación vocacional o que disuadan a quienes pretenden obtener exclusivamente un mérito. De cara a esta disuasión, por ejemplo, resulta imprescindible explicar con claridad en qué consiste el Programa y el compromiso que se adquiere cuando se solicita participar en el mismo. Eso supondría que cada solicitante posea información clara y rigurosa de los objetivos que se persiguen y de la dedicación al Programa: tiempo estimado de dedicación al estudio de los materiales, de elaboración de documentos, de diseño e implementación en sus asignaturas de planes de mejora, de participación en foros, de evaluación del programa, de asistencia a sesiones presenciales, etc. Igualmente se debe proporcionar información sobre las consecuencias del incumplimiento del compromiso adquirido.

Es decir, que los solicitantes del Programa puedan analizar si su situación particular, su contexto profesional, son propicios para comprometerse a realizar esa formación. Para este análisis contarían con la orientación del mentor, que también se ve afectado en cuanto a su dedicación al Programa de formación.

La implicación de los profesores inscritos tendría una orientación más vocacional si el Programa diese respuesta a sus necesidades de formación y tuviesen retroalimentación continua sobre las tareas llevadas a cabo en el desarrollo del Programa.

Aunque la obligatoriedad de participación en el Programa no necesariamente ha de mejorar la implicación del profesorado, una de las primeras cuestiones que han planteado los participantes en el Diploma es que éste debería ser obligatorio para todo el profesorado novel. Podemos encontrar esta misma idea en Feixas (2002). Nuestra interpretación es que han percibido la necesidad de esta formación y han valorado la oportunidad que les ha proporcionado de reflexionar sobre la docencia junto con otros compañeros, con distintas experiencias como docentes.

Esta opinión de ponentes y del profesorado que superó el Diploma, es una llamada a la implicación de la Institución, que no puede conformarse con ofrecer el

Programa, sino que debería fomentar activamente la participación de todo el profesorado novel. Por ejemplo, una de las sugerencias de mejora que proponía el ponente 2 fue precisamente que la formación no debería suponer una dedicación adicional para el profesorado, sino que se le debería contabilizar como parte de su dedicación docente.

En la misma línea, el profesorado novel nos explica que al consultar los méritos que debe adquirir para conseguir estabilidad laboral en la universidad, comprueba que es necesaria una trayectoria investigadora excelente. Sus méritos como docentes, sin embargo, no necesitan alcanzar ese mismo nivel de excelencia. Por consiguiente, este profesorado se pregunta, si la universidad considera como objetivo estratégico la docencia de calidad, por qué no ha fijado la existencia de dos tipos de intensificación para el profesorado: hacia la docencia o hacia la investigación, sin abandonar ninguna de ellas y exigiendo un nivel de excelencia en la intensificación elegida.

Es indudable que la forma en la que el profesorado universitario participa en los programas de formación docente depende de muchos factores, personales y profesionales, pero uno de los más influyentes puede ser el valor que la propia institución concede a la docencia de calidad. En el análisis del Programa, se ha observado que uno de los resultados del mismo ha sido precisamente la presencia entre el profesorado de la UZ de una en palabras de su primer responsable, "cultura de la formación", que cuando comenzó el Programa se circunscribía a los expertos en el tema.

La institución podría afianzar esa cultura, por ejemplo, confiriendo un estatus especial a los equipos docentes de modo que tuviesen un acceso preferente a proyectos de innovación, a la publicación de materiales didácticos, a la publicación de cursos en línea en abierto, etc. Otra manera de reforzar esa cultura consistiría en fomentar que los departamentos acogieran al profesorado novel mediante una red de mentores que le acompañaran en su integración en la profesión y le orientaran en cuanto a la formación. Esta sugerencia sobre los procesos de mentoría y el aprendizaje entre iguales la recogieron Bozu e Imbernón (2016) del propio profesorado novel. Lógicamente la institución tendría que reconocer esta labor de mentoría que llevaría a cabo el profesorado más sénior, como un mérito y una dedicación a la docencia de calidad.

Para demostrar esa preocupación por la formación pedagógica del profesorado, se debería atender al profesorado novel en el momento de firmar su primer contrato, ofreciéndole formación semipresencial básica que debería ser obligatoria para los que no tengan experiencia profesional previa como docentes. Esta formación se

integraría en las actividades que cada departamento estableciese en su sistema de mentorías. La institución, en este caso la UZ, podría fijar una formación mínima que el profesorado debe adquirir a lo largo de la duración de su contrato, en función de sus responsabilidades docentes. Esta formación podría tener diferentes modalidades, además de las actividades más tradicionales en forma de cursos, talleres o seminarios, también se puede tener lugar en el seno de los equipos docentes, a través de proyectos de titulación o de materias, a través de los ya mencionados sistemas de mentorías en cada departamento, etc.

Por nuestra parte, en el Departamento de Ciencias de la Educación, llevamos a cabo un proyecto de innovación en el que participaron cinco diadas de profesores veteranos y profesores en su primer año de contrato. La mentoría consiguió el objetivo de acompañar e introducir a los compañeros en las culturas y dinámicas del departamento. La vivencia fue satisfactoria tanto para mentores como noveles, que deseaban continuar el plan. También mejoraron en su desempeño docente: los mentores por la reflexión sobre la cultura universitaria y para los mentorizados por sentirse acompañados y más implicados en la coordinación y cooperación (Arraiz Pérez et al., 2017).

Los sistemas de acceso a la profesión y de promoción reflejan de una manera muy clara y persistente, la importancia de la dedicación a la investigación. Como en estos sistemas la Universidad tiene una responsabilidad relativa, y, por otra parte, no se puede desentender de su obligación de ofrecer al estudiantado una docencia de calidad, le corresponde poner en marcha estrategias que animen al profesorado a mejorar como profesionales de la docencia. Estrategias como reconocer el esfuerzo que el profesorado hace superando programas de formación o poniendo en marcha proyectos de innovación o investigando sobre su propia docencia, valorándola en los concursos para proveer plazas, o a la hora de contabilizar la dedicación del mismo o en los procesos de evaluación docente. La universidad debe implicarse para que el profesorado se implique también y el mensaje ha de ser percibido sin ambigüedad: llevar a cabo una docencia de calidad implica un proceso de mejora continua, para el que se necesita conocimiento pedagógico, que después se aplica en la práctica educativa, en el contexto en que se lleva a cabo la docencia y posteriormente se evalúa el resultado. Este proceso no se puede dejar a la intuición en exclusiva, de la misma manera que no se dejaría el proceso de investigación.

El apoyo institucional ha resultado un elemento importante en experiencias de formación exitosas. Por ejemplo, en la UPV-EH, el Programa ERAGIN de fomento de las metodologías activas, ha contado con dicho apoyo a través de los recursos económicos para el programa pero también para la gratificación y formación de los

mentores y, lo más importante, la práctica innovadora de los docentes del programa es oficial a todos los efectos dentro de la docencia de la UPV-EHU. La experiencia innovadora no se ha considerado un experimento pedagógico, sino docencia oficial alineada con un reto estratégico de la universidad. (Fernández et al., 2013)

La implicación de los departamentos se ve reflejada en el proceso de asignación mentores al profesorado novel. Este profesorado no debería verse en la tesitura de buscar a un compañero al que pedir el favor de que desempeñe el rol de mentor. Los departamentos, los coordinadores de titulación o los propios centros deberían proporcionárselo de manera consensuada por ambas partes. Es decir, conocer lo que el profesorado novel va a necesitar en el proceso de formación y seleccionar, de acuerdo con ambos, a un compañero o compañera con experiencia que le oriente y acompañe en ese proceso.

Los gestores igualmente pueden tener un papel más activo en esta selección. Además de informar a los directores de departamento de que al firmar la solicitud de inscripción del profesorado novel se comprometen a facilitar al solicitante la búsqueda del mentor, pueden recabar información sobre las condiciones de cada solicitante, para tener en cuenta otras posibilidades.

La implicación de los ponentes, tendría una orientación más vocacional si los gestores empleasen distintas estrategias para formar un equipo docente, para conseguir que se sintieran partícipes de un proyecto educativo común. Además, los ponentes necesitan retroalimentación sobre sus intervenciones, que debería proceder de diversos instrumentos de recogida de datos como pueden ser los cuestionarios, los grupos de discusión o las entrevistas.

La implicación de los gestores se ve reflejada en el diseño, la implementación y en la evaluación del mismo. El estudio del Programa que ocupa esta evaluación ha mostrado como elementos críticos la implementación, que exige un seguimiento continuo y la evaluación, igualmente exigente para obtener información de todas las fuentes posibles, de todos los procesos y de los resultados.

En la síntesis de las implicaciones de la categoría "Implicación", es importante señalar que ésta se retroalimenta del valor que cada uno de los participantes otorga a la calidad de la docencia y a la formación del profesorado como uno más de entre los elementos que contribuyen a esa calidad. Por otra parte, para que la formación pedagógica del profesorado contribuya de forma efectiva a la calidad de la docencia, es imprescindible la implicación de todos los participantes, o dicho de otra manera, de la institución en su conjunto. Es decir, la implicación no es una cuestión a exigir

sólo a inscritos, ponentes, mentores o gestores, también la institución debe asumir su compromiso, su responsabilidad con la formación.

B. Implicaciones de la categoría "Coherencia"

Tal como se refleja en la Tabla 49, la orientación de la categoría Coherencia puede ser:

- Institucional: Ajuste formal del diseño, la implementación y las modificaciones del Programa a los objetivos marcados por gestores e institución.
- Circunstancial: Ajuste real del diseño, la implementación y las modificaciones a los objetivos marcados, teniendo en cuenta a los inscritos en cuanto a su contexto, características, necesidades.
- Ecológica: Ajuste real del diseño, la implementación y las modificaciones a los objetivos marcados, teniendo en cuenta las necesidades de formación detectadas por los gestores y manifestadas por los inscritos y las características y contexto de los inscritos.

Los programas de formación deberían tender a conseguir una orientación ecológica, es decir, un ajuste del mismo en el que se tengan en cuenta además de las necesidades de formación detectadas por los gestores, las exigencias de la institución y las necesidades que manifiesta el propio profesorado novel. Hace ya algunos años, autores como Ketele señalaban que la formación auténtica se conseguiría sólo cuando las necesidades de formación del profesorado y las lógicas institucionales siguen una misma dirección axiológica que se construye y comparte (Ketele, 2003).

La primera tarea para conseguir esta coherencia con orientación ecológica consistiría en realizar un diseño del Programa de una forma similar al diseño de una titulación. Por tanto, habría que comenzar por caracterizar al profesional que se desea conseguir una vez que ha superado la formación. Lo que supondría determinar las competencias docentes sobre las que va a actuar el programa de formación. Podríamos partir de los trabajos del Grupo Interuniversitario de Formación Docente, formado por las unidades de formación de las universidades públicas catalanas, que dieron lugar a un marco competencial docente del profesorado universitario (Torra Bitlloch et al., 2012). Este marco fue más tarde validado en otro estudio en el que participamos y en el que se contó con una muestra de 15 universidades españolas en las que se pidió opinión a estudiantes, profesorado, gestores y expertos (Pagés Costas, 2014). Estas competencias constituirían el punto de partida y deberían verse moduladas por las exigencias de la propia institución, para garantizar la coherencia

externa del Programa. Por ejemplo, en el caso de la UZ tendríamos que tener en cuenta el sistema interno de garantía de calidad de las titulaciones, las normativas de permanencia y evaluación, la de Trabajos Fin de Grado y Máster, etc.

Las competencias docentes del profesorado descritas y validadas en los estudios mencionados son: Interpersonal, Metodológica, Comunicación, Planificación y Gestión, Trabajo en Equipo e Innovación. Siguiendo un proceso paralelo al del diseño de una titulación, la adquisición de estas competencias determina el perfil profesional del profesorado universitario. Por tanto y para lograr esta adquisición, habría que definir las materias o asignaturas, sus correspondientes resultados de aprendizaje, actividades de aprendizaje a realizar y sistemas de evaluación. De entre estas materias, habría que prestar una atención especial a las Prácticas, puesto que el profesorado que sigue el Programa lo hace mientras ejerce la profesión para la que se está formando.

El diseño del Programa estudiado se ha centrado en los contenidos clásicos, como los referidos a la contextualización, la programación, la evaluación, el aprendizaje o las metodologías docentes. Aunque se han considerado también otras temáticas, novedosas sobre todo en los inicios, como el trabajo en grupo o el clima de clase. Posiblemente, la consideración en el diseño de la enseñanza de las competencias docentes enumeradas anteriormente, nos llevaría a tratar temáticas similares a las del Diploma.

De hecho, el Programa ha estado muy centrado en los contenidos y se ha prestado menos atención a la implementación, a la forma en que ese diseño se llevaba a cabo en cada edición, con cada grupo de profesores inscritos. Así, aunque el modelo de profesor que se quería conseguir debía centrarse en el aprendizaje de sus estudiantes apartándose del modelo de profesor transmisor de conocimientos, los ponentes del Diploma han estado, en general, más cerca de éste último. De hecho, una de las sugerencias del profesorado inscrito que se repite constantemente es la conveniencia de emplear una metodología acorde con lo que se enseña: más activa, más participativa.

Esto implica que los ponentes de los programas de formación tienen que dominar estas competencias docentes que van unidas a un modelo de profesor que ya no es el que transmite conocimientos sin el que pone al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y asume el rol de orientador y guía de ese proceso. Y este dominio de las competencias es más crítico que el propio dominio de la materia, criterio que se ha usado hasta ahora en la selección del mismo.

En resumen, se trata de que los ponentes se ajusten al modelo de profesor que se pretende conseguir de los docentes que siguen el Programa. Los ponentes deben poner en el centro de su tarea como al profesorado inscrito, usar metodologías más activas y participativas, aportar feedback a lo largo de todo el proceso, utilizar un sistema de evaluación alineado con los resultados de aprendizaje, etc. Autores como Mateo Andrés (2012), hacen hincapié en la necesidad de que los formadores sean efectivamente expertos en su disciplina, pero además deben constituir equipos de carácter interdisciplinar, deben conocer muy bien la cultura de la institución y deben estar conectados a los equipos de gobierno de la institución. Por tanto, el Programa debe conseguir que los ponentes, además de ser expertos, constituyan un equipo y para ello hay que crear ocasiones en las que se puedan comunicar y compartir sus experiencias en el Diploma. El seguimiento del Programa en el campus virtual ofrece información a los gestores sobre lo que se hace y cómo se hace en cada módulo, e igualmente esta información se debería tener de las sesiones presenciales.

Además del desarrollo de estas competencias docentes establecidas por los gestores del Programa, hay que prestar especial atención al contexto en el que el profesorado novel desarrolla su labor docente y a las necesidades de formación que ellos mismos perciben. Es decir, hay que establecer protocolos o estrategias para obtener información del profesorado que se inscribe en el Programa en cuanto al tipo de asignaturas que imparte, por ejemplo, si su docencia se desarrolla en el laboratorio, en el prácticum, en prácticas externas, en asignaturas básicas, en la dirección de TFG o TFM, etc. También hay que detectar las necesidades concretas de formación que ellos mismos perciben. En ese sentido, hemos recogido algunas frases en las entrevistas y en el grupo de discusión referidas a lo que sintieron nuestros compañeros cuando tuvieron que enfrentar por primera vez su tarea como docentes: "Te echan a los leones", "Te abandonan en el desierto", "Pasar de estudiante a profesor, así por las buenas, me parecía extrañísimo". Estas expresiones indican que el profesorado novel ha vivido estas primeras experiencias como docentes sintiéndose en una situación peligrosa o cuando menos difícil, para la que no tienen recursos, y, en la que además están solos.

Los gestores podrían fijar una tutoría individual al comienzo del curso con cada uno de los docentes que van a seguir el programa para recabar esta información sobre su contexto y las necesidades de formación percibidas, en la que también se podría solicitar que hicieran una lista de aspectos en relación a su tarea docente que les gustaría mejorar. Ésta podría ser una forma indirecta de conocer aquellas competencias docentes en las que consideran que deben alcanzar mayor nivel de desempeño. Al finalizar las entrevistas individuales, se llevaría a cabo una sesión

grupal para poner en común los aspectos de mejora y poder obtener así las necesidades percibidas por el grupo. Estas entrevistas iniciales con el profesorado solicitante, se llevan a cabo en el programa de formación inicial de la Universidad Politécnica de Valencia y son consideradas un elemento clave para constatar el grado de motivación para comprometerse con el programa, las necesidades de aprendizaje y las expectativas respecto al programa (Fernández March, 2008a).

El hecho de que el profesorado está ejerciendo su labor mientras acude a la formación no ha sido plenamente incorporado al proceso de formación a lo largo de la historia del Diploma. Para conseguir el dominio de las competencias docentes, los ponentes en cada materia o módulo propondrán al profesorado inscrito la aplicación en su docencia de algún aspecto tratado y el análisis de los efectos de dicha aplicación. De esta forma se promueve ese diálogo imprescindible entre la teoría y la práctica, entre las competencias y su puesta en práctica en un contexto auténtico. Igualmente se podría solicitar, a modo de Trabajo Fin de Diploma, un proyecto de mejora fundamentado que se haya llevado a cabo a lo largo del mismo y en el que se consignen los resultados obtenidos y el planteamiento de un nuevo ciclo de mejora.

En resumen, el programa de formación debe contar con créditos prácticos en los que la labor del mentor se vea reforzada. Más allá del acompañamiento a lo largo del Plan de mejora, podrían proponerse otras actividades conjuntas como acompañar al mentor en la planificación e implementación de: sesiones de clase, de tutoría, de evaluación, de tutela de trabajos, de retroalimentación, etc. Otra actividad interesante que nos han sugerido los propios profesores inscritos sería la grabación de una sesión de clase y el análisis conjunto de mentor y mentorizado. Podrían organizarse igualmente seminarios en los que participaran tanto mentores como inscritos de puesta en común de aspectos de interés que surjan del trabajo conjunto: revisión de grabaciones, acompañamiento, preparación de materiales, etc. En la Universidad de Sevilla, por ejemplo, estas grabaciones y su posterior revisión forman parte de los ciclos de mejora que se implementan en su programa de formación para el profesorado novel (Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez, y Mayor-Ruiz, 2014).

Atender a estos aspectos que intervienen en la formación del profesorado novel nos llevó en el curso 2015/16 a considerar un diseño semipresencial del mismo, en el que cada inscrito llevase a cabo un plan de mejora con la orientación de un mentor elegido por él mismo. La organización del programa en el campus virtual, la metodología seguida en las sesiones presenciales, el papel de mentor o la selección del mismo han sido en este curso los ejes de actuación que han requerido mayor cuidado y atención a las responsables del Diploma.

En el curso 2015/16, para obtener retroalimentación sobre la adecuación del diseño y de la implementación, además del seguimiento de la actividad en el campus virtual realizado por las gestoras, se ha llevado a cabo un grupo de discusión con los inscritos y una entrevista grupal con los mentores. En estas actividades se han realizado sugerencias respecto a las distintas vinculaciones que pueden existir entre el mentor y su mentorizado. No necesariamente tienen que pertenecer al mismo departamento, sino que pueden ser del mismo centro o impartir docencia en la misma titulación. Los mentores apelan a la autoridad del ICE para demandar esa implicación a centros y departamentos.

El diseño del Diploma incluía algunas estrategias para conocer si los objetivos propuestos se alcanzaron, como por ejemplo: la revisión de los trabajos realizados por los inscritos o los cuestionarios de evaluación. Estas estrategias deben complementarse con otras de seguimiento del profesorado que supera el Diploma y que nos permitan tener información sobre si su actuación como docentes se corresponde al modelo de profesor que fomenta el Programa. Sin duda, para realizar este seguimiento es necesario contar con los departamentos y con los equipos docentes, que acogerían al profesor novel una vez superado el Diploma y le acompañarían en el proceso de socialización en la profesión. Este acompañamiento, si es acorde con los planteamientos de una docencia de calidad, constituiría un proceso de formación que reforzaría lo conseguido al cursar el Programa. Y, por otra parte, ofrecería a los gestores del Programa una visión del desempeño del profesorado novel desde la perspectiva de sus compañeros.

Para obtener la visión del propio profesorado novel que supera el Diploma, una herramienta posible puede ser el portafolio docente, para el que la UZ cuenta con una herramienta para elaborar portafolio electrónico, [MaharaZar](#). En ese portafolio, el docente podría ir recogiendo las pruebas que muestran su nivel de dominio de las competencias docentes: materiales didácticos elaborados, actividades de aprendizaje diseñadas, actividades de evaluación, tutorías, trabajos propuestos a los estudiantes, sistemas de calificación, problemas que surgen y soluciones aportadas,... Resulta importante la posibilidad que ofrece la herramienta de compartir con otros compañeros la información que se aporta al portafolio y otras funcionalidades similares a las de las redes sociales, que pueden facilitar la creación de comunidades virtuales de aprendizaje.

Otra herramienta para la obtención de retroalimentación del Programa sería el diario del profesor en el que el profesor o profesora que ha superado el Programa va vertiendo su experiencia como docente. Igualmente se podría solicitar un relato, por ejemplo al final del curso siguiente al finalizar el Programa de Formación, en el que el

profesorado describiera su experiencia como profesor a lo largo del curso. Después de recoger los relatos, se podría llevar a cabo un grupo de discusión con alguno de los participantes. El reto para los gestores del Programa es conseguir que el profesorado esté suficientemente motivado como para elaborar estos documentos. Para ello, es necesario que los gestores presenten el trabajo de modo que el profesorado perciba que ese proceso de reflexión sobre su propia práctica que proponemos le va a permitir avanzar en su desarrollo profesional docente.

Una estrategia para conseguir esta implicación en la retroalimentación del Programa es ofrecer apoyo por parte de los gestores del Programa para resolver las dificultades que pueda tener así como orientación para diseñar su propio proceso formativo. La participación en las Jornadas de Innovación de la UZ mediante la presentación de una contribución que refleje su desarrollo profesional docente, su adquisición de competencias docentes a partir de los planes de formación, a través de la presentación de procesos de innovación o mejora en su propia docencia.

Por último, resultaría de interés obtener la visión de los estudiantes que han seguido las asignaturas de los profesores noveles inmersos en estos procesos de formación. De nuevo, la UZ cuenta con una plataforma en la que es posible realizar encuestas en línea, que podría usarse para tener la opinión de los estudiantes sobre el dominio del profesorado de las competencias docentes. Aunque dada la escasa respuesta que se consigue obtener por parte de los estudiantes, estaríamos ante un nuevo reto. Estos datos deberían complementarse con los obtenidos mediante grupos de discusión en los que participarían estudiantes de las distintas materias impartidas por el profesorado novel objeto de seguimiento.

C. Implicaciones de la categoría "Coordinación"

La categoría "Coordinación" (Véase Tabla 53) tiene tres orientaciones posibles:

- Organizativa: Asignar tareas y distribuir la información de tipo organizativo.
- Instruccional: Compartir la información y ofrecer consignas sobre su rol a los ponentes.
- Dialógica: Compartir el enfoque del Programa con los ponentes y mentores.

La implementación del Programa requiere la coordinación de procesos y personas y las dinámicas de liderazgo preferiblemente con una orientación dialógica. Los responsables del Diploma han coordinado los procesos razonablemente, moviéndose entre la orientación organizativa y la instruccional. De hecho, entre las

sugerencias de mejora que ponentes e inscritos han propuesto, encontramos algunas referentes a la coordinación entre ponentes y de cara a los procesos.

Para conseguir esta orientación dialógica, los responsables del Programa deberían convocar a los ponentes a dos o tres reuniones cortas durante el curso: a principio, en medio y al final. La reunión de principio de curso tendría como objetivo compartir la visión y el enfoque del Programa de Formación por lo que sería necesario que los gestores expusieran el diseño del programa y su análisis de la implementación de la edición anterior, sobre todo para los nuevos ponentes, y las modificaciones que se proponen de cara a la edición que comienza. Y a continuación, deberían escuchar las opiniones de los ponentes sobre lo expuesto, así como sus sugerencias y llegar a un acuerdo sobre los cambios que se van a llevar a cabo en la siguiente edición. Compartir el enfoque y la visión del Programa significa que tras esta primera reunión cada ponente debe conocer perfectamente el papel que desempeña cada uno de los módulos en la formación, la metodología que se va a seguir en cada uno de ellos así como el tipo de tareas que se van a solicitar y los recursos a utilizar. En esta reunión, además, los gestores deberían promover el intercambio de materiales entre ponentes.

Los responsables del programa deberían presentar en esta primera reunión el curso en el campus virtual que va a ser el soporte del Programa en el que, además del diseño de cada módulo (contenidos, foros, tareas, etc.) debería proporcionar un sistema de comunicación grupal para el equipo de ponentes, que podría ser un foro o un grupo en una red social. Mediante este sistema de comunicación grupal cada ponente, al finalizar su módulo, comunicaría sus impresiones sobre el grupo, la marcha del módulo, en su caso los incidentes que hayan ocurrido y aquellos aspectos que considere que el resto del grupo de ponentes debería conocer. Igualmente este sistema de comunicación serviría a los ponentes para comunicar al resto del grupo en cualquier momento sus dudas, opiniones, impresiones y cualquier información que considere relevante.

La reunión intermedia permitiría analizar la marcha del Diploma hasta ese momento, contando con la información que cada ponente haya comunicado al grupo y con la que los gestores hayan recogido de los inscritos y mentores. Sería posible detectar posibles problemas, proponer distintas alternativas para solucionarlos y decidir entre ellas qué acciones se llevarán a cabo finalmente.

La reunión final tendría como objetivo poner en común la experiencia de cada uno de los ponentes una vez finalizado el curso. Sería el momento de analizar aspectos comunes y diferencias entre ellas y detectar posibles problemas. Este

análisis sería una de las bases para que los responsables del mismo diseñaran las modificaciones a poner en marcha en la siguiente edición.

La forma de ejercer el liderazgo de los responsables del Programa es otro de los ejes para la mejora del Programa. En un Programa en el que intervienen grupos tan diversos en cuanto a su situación profesional, necesidades, disciplinas, expectativas, motivaciones, etc., parece conveniente fomentar situaciones en las que pueda intercambiarse información, opiniones, sugerencias, etc. Este diálogo ha de establecerse con todos los participantes: inscritos, ponentes, mentores e institución.

La primera reunión individual de los gestores con cada uno de los inscritos que se ha descrito en el apartado dedicado a las implicaciones para la coherencia, es una primera ocasión para fomentar ese diálogo. La retroalimentación que se ofrece del Trabajo Fin de Diploma individual y colectiva es otra de las oportunidades para ese intercambio de impresiones con inscritos. La implementación de cuestionarios es una situación más forzada, pero ofrece la posibilidad de realizar comentarios bajo el anonimato. Y, por último, el grupo de discusión final fijado para realizar la evaluación del Programa.

Los gestores del Programa, al igual que ocurría con los ponentes, deben fijar tres reuniones con los mentores: al principio, en mitad del Programa y una vez finalizado el mismo. En la primera reunión debe aclararse el papel del mentor, qué se espera de él, con qué recursos y el apoyo que los gestores les ofrecen desde el programa. La reunión intermedia tiene como objetivo que los mentores informen de la marcha de los Planes de Mejora de los profesores inscritos, así como de ofrecerles información sobre la estructura y contenido del Trabajo Fin de Diploma. Para finalizar, la última reunión se convoca para que describan su experiencia como mentores y sus sugerencias de mejora. Lo analizado en esta reunión, servirá a los gestores para el diseño de las modificaciones a poner en marcha en el curso siguiente.

Una de las cuestiones a revisar que surgió de la entrevista grupal a los mentores del curso 15/16, es el papel de los gestores en la selección de los mentores. Sugirieron se presionase a centros y departamentos para conseguir mentor para cada inscrito. Lo justificaron por las diversas situaciones que se pueden dar y que pueden dar lugar a una buena relación profesional mentor-mentorizado: compartir asignatura, compartir titulación, asignaturas similares en distintas titulaciones o tener una relación jerárquica.

Por último, el diálogo con la institución se establece al dar cuenta del programa puesto que en septiembre de cada año la dirección del ICE tiene que rendir cuentas

ante su Comisión de Gobierno de todos los Programas, y en particular, del Programa de Formación del Profesorado. Además de esta rendición de cuentas, se presentan las líneas generales de cada uno de ellos. Esta sería una situación institucional en la que también se podrían proponer a la institución algunas medidas para que esta formación pueda tener una aplicación en la docencia. Nos referimos a medidas sencillas como podría ser dar la consigna de que se reserven horarios para las reuniones de equipos docentes, se faciliten horarios de materias o asignaturas impartidos por estos grupos para el trabajo conjunto. En síntesis, a eliminar en la medida de lo posible las barreras que el profesorado tiene para aplicar esas competencias conseguidas. Otras cuestiones a plantear serían las relativas al seguimiento de la formación, de manera que la institución favorezca ese seguimiento: proporcionando acceso al estudiantado del profesorado que ha superado el Diploma, teniendo en cuenta la dedicación a la elaboración del portafolio docente o al diario del profesor, etc.

D. Implicaciones para la categoría "Satisfacción"

La categoría "Satisfacción" tiene dos posibles orientaciones:

- Funcional: la satisfacción procede de lo aprendido, el conocimiento de otros compañeros, el deber cumplido.
- Vivencial/biográfica: El paso por la formación supone una experiencia profesional y personal relevante, que tiene proyección de futuro.

Se debería conseguir esa orientación vivencial o biográfica de modo que la superación del Diploma supusiera para los participantes una experiencia con proyección de futuro. Esta orientación vivencial se concreta de diferente forma para cada tipo de participante. Particularmente para el profesorado inscrito supondría haber conseguido cubrir sus necesidades de formación y formar parte de un grupo que va a continuar su desarrollo profesional docente. Es decir, un grupo que va a continuar trabajando para diseñar y poner en práctica ciclos de mejora o proyectos de innovación o de investigación sobre su práctica docente.

Para el grupo de ponentes, la satisfacción con orientación vivencial proviene del aprendizaje de su propia disciplina, de la relación con el resto de participantes y del conocimiento de las distintas culturas que conviven en la universidad, gracias al contacto en cada edición con nuevos docentes noveles. Esta experiencia ha sido relevante profesionalmente para algunos ponentes porque han colaborado con otras universidades en sus programas de formación o bien porque los aprendizajes conseguidos en el Diploma han supuesto un complemento ideal en su quehacer

profesional. En este sentido ha tenido proyección de futuro, pero hasta el momento ha tenido un impacto más individual que institucional.

Los mentores han expresado su satisfacción por el hecho de orientar a un compañero y por haber conseguido ayudar a realizar un plan de mejora del que han surgido resultados de interés, y no solo para el mentorizado, sino para otros docentes del departamento. En nuestra opinión, la proyección de futuro de estos mentores se puede concretar en el mantenimiento de la relación profesional con el mentorizado con el que puede elaborar nuevos planes de mejora o proyectos de innovación. O bien, en el mantenimiento del rol de mentor en sucesivas ediciones para afianzar una estrategia de departamento de cara a socializar al profesorado novel en la cultura en la que la docencia de calidad es un valor.

Los gestores se han mostrado satisfechos primero por haber conseguido poner en marcha el Diploma y después por haberlo mantenido, por el apoyo institucional que ha permitido esta continuidad, por las valoraciones que el profesorado inscrito ha otorgado al Programa. También por la contribución del Diploma, unido a otras muchas actividades de formación, al establecimiento de esa cultura en la institución que persigue una docencia de calidad. La proyección de futuro en este caso va unida a la necesaria revisión continua del Programa para adecuarse a las necesidades de formación del profesorado novel y a su contexto y a las que la propia institución establece.

Las relaciones que se establecen entre los participantes aparecen en todos los casos como uno de los motivos de satisfacción con el Diploma, que se ha recogido a lo largo de sus diecinueve ediciones. Sin duda, el establecimiento de estas relaciones ha contribuido a la orientación vivencial de la satisfacción con el Programa, y, por tanto, las estrategias para establecer buen clima entre los participantes y para reforzar estas relaciones son otra de las claves a tener en cuenta en un Programa de formación.

Algunos ejemplos de estas estrategias las podrían llevar a cabo los ponentes que mientras trabajan sus materias, propondrían: trabajos en grupo, participación en debates, puestas en común, etc. En definitiva, se trataría de realizar diversos tipos de actividades que requieran la interacción entre el grupo y que pueda dar lugar a establecer relación entre ellos.

Los gestores por su parte, podrían favorecer el establecimiento de buen clima entre los ponentes al llevar a cabo cada una de las reuniones con el grupo. En estas reuniones se fomentaría el intercambio de impresiones, pero también de materiales didácticos, de sugerencias de mejora, etc. Además se podrían sugerir posibles

proyectos de investigación, de innovación o planes de mejora para acometer como grupo. Igualmente los responsables del Programa podrían proponer a inscritos y mentores este tipo de proyectos de cara a afianzar esa proyección de futuro que requiere la orientación vocacional buscada.

E. Implicaciones para la categoría "Vinculación"

En cuanto a la categoría "Vinculación" se han encontrado dos orientaciones:

- Cerrada: Se circunscribe a las circunstancias del Programa.
- Abierta: Se dirige a la comunidad universitaria.

Se debería buscar en el Diploma una orientación de la vinculación abierta, de forma que los participantes se sintieran comprometidos con la comunidad universitaria. Así, gracias al hecho de crear vínculos entre los participantes se podrá conseguir que la influencia del Programa de Formación, no se circunscriba exclusivamente al currículum de cada participante, sino que alcance a otros ámbitos de la institución.

Esto será posible si los implicados en el programa tienen ese sentido de pertenencia a la comunidad universitaria que incluye el formar parte de un departamento, de un equipo docente, del profesorado de una titulación, de una comunidad en definitiva preocupada y ocupada en llevar a cabo una docencia de calidad. Esa vinculación es la que ha permitido que algunos grupos sigan trabajando juntos una vez que el Diploma ha concluido, que colaboren como ponentes en otros programas de formación, que ocupen puestos de gestión en relación con la docencia, que lideren procesos de innovación, etc. Amador et al. (2012) también reflejan la importancia de desarrollar el sentimiento de pertenencia a la comunidad en su estudio de la formación del profesorado novel.

El Programa debería intentar mantener también la vinculación de mentores y gestores. Así, a largo plazo, la institución contaría con un grupo amplio de mentores, capaces de acoger al profesorado novel y acompañarles en el proceso de socialización de la profesión.

De cara a reforzar la vinculación de mentores e inscritos con una orientación abierta, los propios mentores nos propusieron diseñar un proyecto de innovación conjunto liderado por los gestores del ICE, que se podría llevar a cabo tras su participación en el Diploma. Además, estos proyectos de innovación podrían formar parte del seguimiento del profesorado que supera el Diploma.

En síntesis, conviene fomentar el establecimiento de vínculos, usando todas las estrategias posibles para que el Programa de Formación se abra a la comunidad.

Estrategias como: la sesión de bienvenida, la entrega de títulos, la realización de sesiones de puesta en común y debate, la programación de sesiones presenciales dedicadas a cohesionar el grupo, la evaluación a través de grupos de discusión, sesiones de presentación de trabajos para recoger sugerencias de mejora, etc. También otras estrategias informales que han resultado exitosas como dedicar 15 minutos de descanso en las sesiones presenciales para provocar un encuentro más distendido, establecer encuentros entre gestores, mentores y mentorizados,...

Entre las estrategias de vinculación podemos aportar la sugerencia de una de las profesoras inscritas para atraer al Profesorado al Programa: enviar un mensaje personal al profesorado que esté en condiciones de realizar el Diploma, profesores con experiencia docente de dos o tres años, para informarles del Programa, de sus objetivos y animar su participación. Igualmente sería conveniente informar a directores de departamento para que animen a su profesorado.

8. CONCLUSIONES

La realización de esta investigación nos ha permitido obtener algunas conclusiones en relación al caso estudiado que seguramente sean útiles para la evaluación de programas similares o en otros contextos.

En primer lugar, es importante remarcar que el sistema de categorías elaborado nos ha proporcionado claves interpretativas de los datos recogidos sobre el Diploma, y, por tanto, puede ser un modelo para la evaluación de programas similares.

A continuación, presentamos las conclusiones siguiendo los objetivos que nos habíamos marcado al iniciar la investigación evaluativa.

A. Primer objetivo:

Comprender el diseño del Diploma y su evolución en el tiempo. Esta comprensión del diseño supone conocer el enfoque del mismo, sus referentes, los cambios llevados a cabo en el diseño, los motivos de estos cambios, el apoyo institucional, las estrategias de adaptación del diseño a necesidades percibidas y demandas por la institución, etc. También exige comprender la experiencia de quienes han tenido la responsabilidad de este diseño, los gestores del Programa.

En relación a lo que supone comprender el diseño del Diploma, se han extraído las siguientes conclusiones:

- En el momento del diseño del Diploma, el primer referente en cuanto a otras experiencias llevadas a cabo en el contexto español fue el programa FIDU, Formación Inicial para la Docencia Universitaria, de la Universidad Autónoma de Madrid, que comenzó de forma experimental en el curso 91/92 organizado por el SADU, Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria, a la sazón dirigido por África de la Cruz Tomé. En segundo lugar, el Programa de Formación Inicial para Profesores Universitarios (FIPPU) de la Universidad Politécnica de Valencia, organizado por el ICE, que comenzó en el año 98 y cuya responsable era Amparo Fernández March. Por otro lado, la experiencia en la organización de actividades de formación y el contacto con el profesorado que acudía a las mismas, sirvieron como guía para el diseño y el conocimiento de las necesidades formativas del profesorado novel.
- El enfoque desde el que se llevó a cabo fue el de proporcionar los conocimientos, para llevar a cabo una enseñanza universitaria eficaz:

conocimiento profundo de la asignatura, comunicación fluida con los estudiantes, conocimiento de los estilos de aprendizaje del estudiante y conocimiento de la didáctica universitaria. Estaríamos ante un modelo de formación tecnológico centrado en la adquisición de conocimientos teóricos y el dominio de diversas técnicas y estrategias didácticas. Y un modelo de profesor transmisor de conocimientos. Si bien, a lo largo del tiempo, se ha ido cambiando este enfoque de partida hacia la adquisición de las competencias docentes de un profesor centrado en el aprendizaje del estudiante. Este modelo de profesor conecta con el modelo de profesional reflexivo: que indaga sus prácticas docentes, que promueve cambios en las mismas y evalúa los efectos de los cambios. Desde el enfoque inicial, los contenidos de la formación han tenido un papel muy relevante.

- Los gestores del Programa han sido los responsables de su diseño y quienes han tomado las decisiones respecto al mismo, con el visto bueno de la dirección del ICE y, en su caso, con el de la Comisión de Gobierno del mismo.
- El diseño inicial era coherente con los objetivos marcados y con el modelo de profesor-transmisor de información, que fomenta la participación y el papel activo de sus estudiantes.
- El diseño del programa ha conservado algunas características, como el diseño modular y el desarrollo a lo largo de un curso, pero ha ido cambiando en otros aspectos. Por ejemplo, en cuanto a la duración: desde las ciento veinte horas del comienzo se ha pasado a los diez créditos ECTS, equivalentes a doscientas cincuenta horas. También en cuanto al grado de presencialidad, que ha pasado de ser del 100% a apenas un 23% en el curso 2015/16.
- No se contempló en ningún momento la posibilidad de ofrecer distintos programas en función de la rama de conocimiento de los inscritos, por la dificultad, entre otras, de abordar las didácticas específicas. Tanto ponentes como inscritos valoraron positivamente el hecho de formar grupo con compañeros de disciplinas muy diferentes.
- Se han conservado algunos módulos considerados fundamentales para la formación del profesorado novel, son los relativos a: la contextualización, el aprendizaje, la programación, la didáctica, la comunicación y la evaluación. Lógicamente, sus contenidos cambiaron. Por ejemplo, en cuanto a la planificación, en los primeros cursos se trataba el diseño curricular a partir de los objetivos y contenidos de las

asignaturas. Después aparecieron las competencias y los resultados de aprendizaje. Algo similar ocurrió con las metodologías, aunque desde el primer momento se trabajaban metodologías alternativas a la lección magistral, el proceso de convergencia obligó a conceder una mayor relevancia a esta temática. Otros contenidos, se fueron ajustaron en función de las preocupaciones de los inscritos: la evaluación de las competencias es uno de ellos.

- Los cambios en el diseño del Programa, se basaron en el análisis de la información procedente de diversas fuentes: de los cuestionarios de evaluación, de las impresiones de los inscritos o de las opiniones de los ponentes. Para conocer las necesidades formativas del profesorado, cada año la dirección del ICE solicitaba a directores de departamento, decanos y directores de centro que hicieran llegar sus sugerencias respecto a la formación. Esta solicitud de sugerencias se hacía igualmente en los cuestionarios de evaluación. Además de estas estrategias de recogida de información y del estudio de las aportaciones derivadas de la investigación sobre el tema, se participó en diversos encuentros, reuniones y actividades, como las organizadas por REDU, para estar en contacto con colegas de otras universidades. Por otra parte, este contacto también se produjo con un gran número de ponentes con los que se contaba para otras actividades de formación y con los que, a través de reuniones informales o formales, se intercambiaban opiniones o experiencias.
- Los cambios también respondieron a ajustes a las necesidades de la institución, puesto que estas necesidades estratégicas eran fundamentales. Algunos de los más relevantes han tenido que ver con el EEES puesto que el proceso de convergencia supuso contar con un nuevo modelo de profesor. Y así, por ejemplo, se incluyeron las metodologías activas y colaborativas y el uso de las TIC para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, la realización del modelo de proyecto docente desde el enfoque de un profesorado activo, preocupado por la mejora de la docencia. Otros cambios relevantes, en relación con la institución, han tenido como objetivo adaptar el programa a las condiciones laborales del profesorado que deseaba seguirlo y en este sentido, por ejemplo, la semipresencialidad ha sido paradigmática.
- Ese esfuerzo por adaptarse al contexto, a las necesidades percibidas por los inscritos, y a las necesidades estratégicas, supuso realizar cambios

de distinto calado. El hecho de poner al principio del curso el módulo dedicado al clima de clase, por ejemplo, facilitó la cohesión del grupo y ayudó a que algunos profesores inscritos comenzaran a cuestionarse sus planteamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje. De mayor calado fue la designación del proyecto docente como elemento vertebrador del Diploma, con una sesión inicial y otra final de meta-evaluación, pues para el Programa supuso la coordinación de contenidos en torno a la elaboración del proyecto docente y el mejor ajuste a las necesidades tanto de los profesores inscritos como de la institución.

- Quizás uno de los cambios más relevantes en el diseño haya sido el hecho de ir dando mayor protagonismo a la orientación de los inscritos, introduciendo primero la figura del tutor que guiaba y supervisaba la guía fundamentada, y después la figura del mentor como un elemento fundamental del programa formativo.
- Sobre los mentores recaía la responsabilidad de orientar y guiar al profesorado inscrito en la elaboración e implementación del plan de mejora, que precisamente era la base de los créditos prácticos. Esta conexión de créditos teóricos y prácticos, de teoría y práctica, a través del plan de mejora, supuso otro cambio de alcance en el diseño del Diploma.
- Entre los problemas del diseño del Diploma señalamos la ausencia de protocolos o estrategias de seguimiento del profesorado inscrito de cara a conocer los posibles efectos en un plazo de tiempo razonable, quizás durante los dos cursos siguientes a su participación en el mismo, en cuanto a los cambios en prácticas docentes, los obstáculos que encuentran para realizar dichos cambios, etc.
- Los responsables del Programa ejercieron un liderazgo más bien directivo pues, aunque inscritos y ponentes fuesen escuchados, las decisiones finales eran propuestas por ellos a la dirección del ICE o a la Comisión de Gobierno del mismo. Bien es verdad que no dejaron de tomar el pulso al Diploma a través de reuniones formales, por ejemplo, con los ponentes al finalizar el curso, de encuentros informales, como el de la entrega de Diploma, o al salir al encuentro de cada ponente tras finalizar el módulo para recabar sus opiniones, etc.
- La Universidad de Zaragoza, representada por su Junta de Gobierno, aprobó el Programa, entendiendo que podría sufrir modificaciones a lo largo del tiempo, como así ha sido. Los cambios importantes siempre se

han comunicado al vicerrectorado competente para obtener su aprobación.

Como síntesis de las conclusiones respecto al primer objetivo, destacamos que el hecho de poner en marcha en 1997 un programa de formación pedagógica dirigido al profesorado universitario novel constituye un valor de la Universidad de Zaragoza y de su Instituto de Ciencias de la Educación como promotor del mismo. Es un valor porque en aquel momento, en la universidad española en general, salvo algunas honrosas excepciones, la formación inicial del profesorado universitario acababa de aparecer en las agendas de los responsables universitarios. Así mismo, consideramos un valor la continua adaptación del diseño, tanto a las necesidades de los participantes como a las de la institución.

B. Segundo objetivo

Indagar sobre la implementación del Programa, sus logros y su evolución a lo largo de las ediciones. Esta indagación incluye el conocimiento de los motivos y actitudes con que sus participantes se acercaron al mismo, las estrategias para la selección de inscritos y ponentes, la metodología empleada, la satisfacción de sus participantes, sus logros, las estrategias de coordinación, etc. Es imprescindible para indagar sobre la implementación comprender lo que supuso para ponentes, inscritos, gestores y mentores su paso por el Diploma.

Se presentan en primer lugar las conclusiones en cuanto a los motivos y actitudes de los participantes y estrategias de selección de inscritos y ponentes:

- La selección de los inscritos se hizo aplicando los criterios aprobados en Junta de Gobierno. El Diploma estaba dirigido preferentemente al profesorado no permanente y dentro de este colectivo, se seleccionaban según sus años de experiencia como docentes. Aplicar este criterio supuso que el primer curso los profesores que siguieron el Diploma tenían más de diez años de experiencia. Además su solicitud de inscripción debía contar con la firma del director o directora de su departamento.
- Las motivaciones de los inscritos han sido intrínsecas, procedentes de su interés por la mejora de su docencia, orientación formativa, o extrínsecas, de la necesidad de obtener un certificado, orientación acreditativa, o una mezcla de ambas, híbrida. En los primeros años, algunos inscritos también se acercaban con una actitud crítica, de confrontación ante los temas tratados. En general, el paso por el Diploma supuso un cambio de actitud, en el sentido bien de afianzar esa

voluntad de mejora continua, o bien en el de convencerse de que la formación pedagógica es imprescindible para ser un profesional de la docencia. Algunos inscritos, sin embargo, finalizaron el Diploma manteniendo su orientación acreditativa o híbrida.

- Los responsables del Diploma realizaron la selección de los ponentes, solo en el caso de las temáticas para las que no se contara con un experto entre el profesorado del ICE. Así hubo desde el principio dos grupos de ponentes: el profesorado del ICE y el profesorado de otros centros o de otras universidades, que se eligieron por ser expertos en la materia.
- Los objetivos y duración de los módulos estaban fijados de antemano en el diseño. Los ponentes podían seleccionar los contenidos y la metodología para conseguir los objetivos, teniendo en cuenta las instrucciones de la coordinación: debían ofrecer bases teóricas, pautas para su aplicación y bibliografía básica. Además, la pauta era reducir la teoría todo lo posible para poder dedicar tiempo a la práctica.
- Los ponentes han participado en el programa movidos por su sentido de la responsabilidad, por ser expertos en la materia, por el reto de enseñar y aprender entre iguales, o bien por el hecho de ser expertos y poder enseñar. Algunos de ellos cambiaron su orientación o la intensidad en esa orientación. En nuestro análisis, percibimos la voluntad de cambiar según los resultados y sugerencias de las encuestas de evaluación, aunque los cambios se referían, en general, más a los contenidos que a las metodologías.
- Los mentores son elegidos por el profesorado inscrito. El criterio utilizado ha sido el tener un conocimiento previo y ese conocimiento previo les aportaba la seguridad de encontrar una buena disposición en el mentor. En el caso del profesorado de centro adscrito, el mentor ha sido un superior jerárquico. Han realizado dos funciones: orientar en la realización de las tareas y proporcionar seguridad y tranquilidad en la implementación del plan de mejora. Los inscritos y sus mentores han coincidido en cuanto a su orientación acreditativa, o bien formativa.
- La institución representada por sus consejos de dirección, equipos decanales o de dirección de centros o de departamentos también se ha implicado en el Diploma. La aprobación en junta de gobierno le otorgó al Diploma un carácter institucional. Además, se ha aprobado año a año el presupuesto dedicado a la formación del profesorado, que incluía el reservado al Diploma. Estar en posesión de este título se ha incorporado

a los baremos de contratación. En cada edición del Diploma, el Vicerrector responsable, ha acudido a dar la bienvenida a los inscritos y, en aquellas ediciones que se realizó, también entregó a los inscritos sus correspondientes Diplomas, animándoles a seguir formándose como docentes.

- Desde algunos departamentos se ha animado a su profesorado a participar en el Programa, orientación formativa, si bien desde otros se han limitado a firmar en la solicitud de inscripción sin ser muy conscientes de lo que suponía, orientación formal. La solicitud a los departamentos afectados de comprometerse a asignar mentor y la propia figura del mentor han supuesto un cambio relevante en la implicación de los departamentos.
- La decisión y seguridad del primer responsable del Diploma y del equipo de dirección del ICE, fueron decisivas para plantear este Programa, conseguir la aprobación de la Junta de Gobierno y llevarlo adelante. Como responsable del Programa, el primer coordinador, se mantuvo siempre atento y vigilante tanto al diseño del mismo, como a su implementación, a su evaluación y a los resultados conseguidos.

Sobre las temáticas tratadas, la metodología empleada, las tareas encomendadas y la evaluación, concluimos:

- Los ponentes manifestaron las dificultades que en un primer momento encontraron para seleccionar los contenidos y preparar los módulos por la ausencia de referentes, el grupo-clase formado por profesorado muy diverso, el tiempo muy ajustado, etc. La preocupación se centró, sobre todo, en los contenidos.
- Los inscritos esperaban que los ponentes, con la autoridad que les confería su experiencia, presentasen contenidos útiles y aplicables, pero sobre todo "recetas", es decir, instrucciones precisas para aplicar ante una situación en cualquier contexto. O bien para aplicar en un contexto concreto, lo cual hubiese requerido de la aportación de especialistas en didácticas específicas todavía por desarrollar. Reconocían haber recibido una teoría básica e imprescindible, pero echaron en falta el conocimiento de las estrategias para aplicarla, del "puente" entre la teoría y la aplicación. Esta situación parece haber mejorado en el curso 2015/16, pues aludieron a la aplicabilidad de los contenidos como una de las bondades del curso.

- Dado que las recetas que esperaban los inscritos, no existen, los ponentes han respondido usando diversas estrategias ante estas peticiones. Algunos se han opuesto frontalmente y otros han partido de esa idea para ir ofreciendo ejemplos de prácticas, para mostrar al analizarlas de manera minuciosa y compartida, sus potencialidades, sus limitaciones y sus efectos en función del contexto.
- La metodología utilizada ha concitado más comentarios críticos por la incoherencia que suponía fomentar el uso de metodologías activas en la docencia universitaria, mientras la mayoría de los módulos, se impartían usando prácticamente en exclusiva, la lección magistral. En un programa tan denso con tan poco tiempo para cada módulo, la elección de la lección magistral priorizaba el tratamiento riguroso de todos los contenidos. Otras metodologías hubiesen requerido mucho más tiempo del disponible. Es cierto que hubo excepciones y que precisamente esos módulos en los que se utilizaban varias metodologías obtuvieron, año tras año, las mejores puntuaciones en la evaluación de los inscritos. El curso 2015/16 supuso un cambio en la metodología, pues las sesiones presenciales se han dedicado a la presentación sucinta de los contenidos, a la explicación de tareas y a la presentación y discusión conjunta de las mismas.
- Respecto a las tareas encomendadas, tanto ponentes como inscritos coinciden en considerarlas adecuadas en cuanto a propósito y carga de trabajo. Los inscritos han valorado positivamente el hecho de contar con un tutor para llevarlas a cabo, particularmente en el último curso el sistema de mentorías ha jugado un papel muy relevante a la hora de desarrollar los planes de mejora.
- Los inscritos recibieron retroalimentación de su proceso de aprendizaje en las sesiones presenciales, a través de los ponentes y a través de los tutores respecto a los trabajos realizados. Resaltamos dos estrategias relevantes en cuanto a la mejora de la retroalimentación: la sesión meta-evaluativa de los proyectos docentes y la sesión de presentación de los "Trabajos Fin de Diploma".
- Los ponentes y responsables del Programa recibimos retroalimentación de los inscritos a través de los cuestionarios de evaluación y de la revisión de los trabajos. Los responsables del Programa recogieron las opiniones, sugerencias y comentarios de los ponentes a través de reuniones finales que se realizaron las primeras ediciones del Diploma y

de encuentros informales, sobre todo con el grupo de ponentes del ICE, compañeros en el día a día.

En referencia a las estrategias de coordinación y liderazgo, presentamos las siguientes conclusiones:

- Dado su carácter modular, conseguir que los participantes percibiesen el Diploma en su conjunto fue un reto que no se llegó a conseguir. Quizás la realización de trabajos como el proyecto docente o la guía docente fundamentada, contribuyeron a fomentar esta percepción holística del Programa.
- La coordinación se llevó a cabo por los gestores. El coordinador del Diploma ha sido en cada momento el responsable de elegir a los ponentes, por lo que la relación se ha basado en la confianza plena tanto personal como profesional sobre su capacidad para llevar adelante su módulo. Esta relación ha tenido influencia a la hora de poner en marcha estrategias de coordinación.
- Se establecieron algunas estrategias para la coordinación como obtener el compromiso de cada ponente de ofrecer conexiones con otros módulos, o consensuar que la última sesión de cada módulo se dedicase al debate y puesta en común. Pero no se intercambiaron materiales o se acordaron por ejemplo, el uso de metodologías similares.
- En las primeras ediciones se realizaron reuniones con todos los ponentes en las que se planteaban los cambios para la siguiente edición en función, entre otros aspectos, de los resultados de las evaluaciones. Como el grupo de ponentes ha sido muy estable y un buen número de ellos eran profesorado del ICE, dejaron de celebrarse esas reuniones.
- El grupo de ponentes del ICE, ha sido el responsable de orientar los trabajos de los inscritos por lo que han necesitado poner en común criterios de valoración o dudas, que se ha hecho a través del contacto directo con el responsable del Diploma y en encuentros informales.
- En el último curso, el 2015/16 se han llevado a cabo reuniones con los ponentes antes de poner en marcha el programa para poner en común todos los aspectos del mismo, así como con los mentores para informarles sobre las tareas y recibir sus opiniones, dudas, etc.
- El liderazgo del primer coordinador fue de tipo jerárquico pues la responsabilidad y las decisiones sobre el Diploma recaían sobre él, siempre con la aprobación de la dirección del ICE. Esto implicaba que las

interacciones entre los distintos participantes se realizaban fundamentalmente con su mediación o presencia.

- La estructura del ICE cambió poco antes de asumir las tareas de coordinación la segunda responsable. Este cambio ha supuesto, entre otras cosas, una toma de decisiones más colegiada. Su liderazgo ha sido compartido con las profesoras que forman parte del equipo de dirección del ICE, con las que se planteó el cambio de diseño del Programa para el curso 2015/16. Se ha intentado compartir y consensuar el diseño con los ponentes y hacer un seguimiento del mismo a través del campus virtual.

Al evaluar la implementación del Diploma, hemos detectado estrategias de vinculación que se pusieron en marcha, de las que concluimos:

- La presencia del vicerrector en la sesión de presentación del Diploma y en la entrega de certificados pretendía demostrar la importancia que la institución concedía a la formación, animar al profesorado novel y también fortalecer su sentimiento de pertenencia a la institución.
- Para mantener la vinculación con el ICE, los coordinadores aprovechaban igualmente esas ocasiones para recomendar la asistencia a otras actividades de formación, para profundizar en las temáticas tratadas. Los ponentes por su parte se ofrecían a orientar a los inscritos en temas docentes tras acabar el curso.
- También se trasladó al principio del curso el módulo de dinámica de grupos para que sirviera justamente a crear un grupo, una vinculación entre ellos. En otros módulos también se fomentaba al grupo a través de actividades como debates, puestas en común o incluso la realización de una orla.
- El profesorado inscrito, puso en marcha sus propias estrategias, de manera espontánea: crear una lista de distribución, organizar la cena fin de curso o las charlas en los descansos frente a la máquina de café.
- El grupo de ponentes quizás ha estado menos cohesionado por el hecho de ser, en realidad dos grupos, el del profesorado del ICE y el del profesorado externo.

Las conclusiones sobre la satisfacción personal y profesional de los participantes son:

- El profesorado inscrito manifestó su satisfacción con el Programa a través de los cuestionarios de evaluación, calificando la experiencia, en general como muy satisfactoria o bastante satisfactoria. Igualmente la

mayoría, han declarado que lo recomendarían a sus compañeros noveles.

- Su satisfacción provenía del valor que conceden a la experiencia como experiencia de vida, por el contacto con compañeros muy diversos, también de lo aprendido y de su posible aplicación en su docencia. Pero ha sido el sentirse miembro del grupo, el ambiente de grupo lo que han considerado más satisfactorio. Por el contrario, no conseguir cubrir sus necesidades en cuanto a la formación pedagógica, o no encontrar utilidad a lo tratado ha resultado particularmente insatisfactorio.
- Para los ponentes, igualmente ha sido una experiencia vital valiosa, como expertos, por su convencimiento de la necesidad de formación del profesorado y por el contacto con el profesorado novel. Las valoraciones que han obtenido de los inscritos, el conocimiento de la institución, el estar al día en su materia, también han sido elementos satisfactorios.
- Los ponentes han manifestado su satisfacción con todas las personas involucradas en la gestión del Programa tanto por su labor profesional como por su trato personal. Queremos destacar el hecho de que estos ponentes se han sentido apoyados, acompañados y valorados.
- Los ponentes se han sentido insatisfechos porque desconocen el efecto de la impartición de sus módulos a medio plazo y porque no han sentido que formaban parte de un proyecto formativo.
- Para los mentores la experiencia ha sido satisfactoria, sobre todo por la posibilidad de orientar a un compañero y por lo conseguido a través de los planes de mejora. También sus mentorizados han expresado su satisfacción por el apoyo y la seguridad que les han ofrecido los mentores. Algunos de ellos han considerado la posibilidad de seguir trabajando juntos.
- Los coordinadores también han vivido esta experiencia como satisfactoria. Para el primer coordinador porque ha sido una labor que ha contado con el apoyo de la institución, que ha sido muy bien valorada por el profesorado y, para la segunda coordinadora, además, porque que le ha permitido contactar y aprender con el profesorado novel. La satisfacción profesional proviene de lo que perciben que se ha conseguido: sembrar la idea de que para ser profesor no basta con conocer la materia. También del cambio que experimentaron algunos inscritos al contrastar sus ideas con otros compañeros, al conocer los principios que aportaban los ponentes y reflexionar sobre su docencia.

- Por otro lado, los coordinadores se sienten insatisfechos por lo no conseguido. Por ejemplo, no haber puesto en marcha estrategias para conocer el efecto del programa.
- El establecimiento de relaciones personales y profesionales más allá del Diploma ha sido un elemento de satisfacción para todos los participantes en el mismo. Ha brindado a algunos de ellos la posibilidad de continuar trabajando juntos por ejemplo, a través de una red de profesores.

Las conclusiones en cuanto a los logros y efectos del Diploma en sus participantes son:

- Los logros obtenidos por el profesorado inscrito están en sintonía con la orientación con la que se acercaron al Diploma. La orientación acreditativa ha dado lugar a que el logro sea conseguir el certificado, la orientación formativa ha dado lugar, además, a cambios efectivos en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando su orientación era una mezcla de las dos, es decir híbrida, han mejorado su docencia, introduciendo algún cambio parcial.
- Hemos encontrado indicios de que el paso por el Diploma supuso a los inscritos iniciar el camino del desarrollo profesional docente. Por ejemplo, no con la misma intensidad ni en todos ellos, pero un buen número de ellos: han seguido participando en actividades de formación, en proyectos de innovación, en reuniones científicas sobre la enseñanza de su disciplina, han investigado y publicado en revistas científicas sobre la enseñanza de su disciplina, han sido ponentes en actividades de formación, han formado parte de las comisiones de diseño de los nuevos títulos o del sistema de garantía de calidad de las titulaciones, han sido coordinadores de titulación.
- Las estrategias de vinculación han permitido a los inscritos mantener la vinculación con el Diploma. En algunos casos esa vinculación es débil pues se limita a mantener el contacto mientras que en otros casos, el grupo ampliado sigue trabajando en relación a la mejora de la docencia. Igualmente en algunos casos, se ha fortalecido la vinculación a la comunidad: su participación en tareas de gestión en relación con la docencia se ha considerado un indicio de esa vinculación comunitaria.
- Los ponentes han conseguido mantenerse en ese nivel de expertos en la materia puesto que han tenido que mantenerse al día, han aprendido a partir de ese contacto mantenido en el tiempo con los inscritos y han colaborado impartiendo actividades de formación en otras

universidades. Entre sus reflexiones, aparece la necesidad de saber el impacto que todo el esfuerzo invertido en el Programa ha tenido en la Universidad de Zaragoza.

- Los gestores se muestran convencidos de que este Programa, junto con el resto de programas que conforman el Plan de Formación, ha sido crucial en el mantenimiento de plantillas estables en el ICE y en la supervivencia del propio centro, que periódicamente es puesta en entredicho. Por otra parte, al igual que alguno de los ponentes, reconocen el escaso seguimiento que se ha hecho de los posibles efectos del Diploma por la dificultad que supone y el hecho de no haber optado por la figura del mentor desde el principio.
- Los logros de la institución resultan más difíciles de detectar. Para el primer responsable, este Programa ha contribuido a crear una cultura que valora la docencia, que reconoce su complejidad y, por tanto, la necesidad de formación. Es cierto que estas afirmaciones están dentro de "lo políticamente correcto", es decir, ningún responsable institucional las contradice en público. Y podemos aportar algunos indicios: para el 90% de los que respondieron al cuestionario, la formación pedagógica resultaba necesaria o imprescindible para ejercer la profesión docente. O, el hecho de que las guías docentes de las asignaturas reflejan el modelo de docente que auspicia el Diploma: centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, siendo guía y orientador de los mismos. No obstante desconocemos si ese ambiente de interés y preocupación por la docencia llega a todos los rincones de la institución.
- Los mentores por su parte, han realizado su labor en el curso 2015/16 con lo que no ha sido posible detectar sus logros a largo plazo. Sabemos que una pareja mentor/mentorizada presentaron una contribución a las X Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa de la UZ basada en su plan de mejora. Otros iban a proponer cambios en la asignatura al equipo docente según los resultados obtenidos en el plan de mejora. Y algunos han manifestado su voluntad de continuar trabajando con sus mentorizados.

Como reflexión final, después de sintetizar su implementación y comprobar sus logros y consecuencias, creemos que es necesario seguir ofreciendo el Diploma, para lo que necesitamos el apoyo de la institución. Nos hacemos eco de lo que ponentes e inscritos nos han trasladado cuando han afirmado que la universidad no debería desentenderse de la formación de su profesorado: es su responsabilidad y su obligación.

C. Tercer objetivo

Ofrecer sugerencias de mejora del Programa basadas en la comprensión del diseño, de su implementación, de sus logros y de su evolución.

Las sugerencias de mejora en cuanto al diseño:

- Para comenzar la elaboración del diseño de un programa como el Diploma, en el contexto actual, es imprescindible partir de un modelo de profesor centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, capaz de reflexionar e investigar sobre su propia práctica de cara a la mejora de la misma. Consideramos que el conjunto de competencias docentes que nos ofrece el modelo de Torrá et al. (2012) se ajusta a este perfil profesional de profesor. Así, el diseño del Diploma tendría como objetivo conseguir que el profesorado novel adquiriese dichas competencias, a distintos niveles.
- Es necesario conocer las necesidades del profesorado inscrito antes de comenzar el programa para concretar las competencias que van a ser el núcleo central del programa y ajustar los niveles pretendidos. En el diseño, por tanto, se debería incluir por ejemplo, una entrevista inicial con los inscritos, en la que se recojan también sus expectativas respecto al programa y se les soliciten los elementos básicos del Plan de Mejora.
- El diseño ha de acompañarse de estrategias de seguimiento del proceso y de los efectos del programa. Por ejemplo, para el seguimiento del proceso es necesario contar con estrategias que recaben la opinión de los ponentes sobre el diseño y la implementación. Para conocer los efectos del programa en los inscritos podríamos utilizar el portafolio docente como instrumento de evaluación a lo largo del Programa, y de la trayectoria del profesorado inscrito tras finalizar el Diploma.
- La implementación del programa ha de ser coherente con el modelo de profesor por el que se apuesta: se debe prestar especial atención a las metodologías y a la participación en el desarrollo del programa.
- Hay que mejorar la coordinación. Los coordinadores y los ponentes necesitan reunirse al menos dos veces: al principio y al final del programa, para tomar decisiones sobre contenidos, tareas, para compartir experiencias, sugerencias de mejora, materiales etc. El uso de Moodle ha facilitado algunas de estas tareas, pero es necesario reforzar la vinculación del grupo de ponentes.
- Reforzar las estrategias de vinculación entre el profesorado inscrito y con la institución. La propuesta de proyectos de innovación conjuntos,

liderados por los gestores, podría ser una estrategia fructífera. Quizás, ofrecer actividades de formación dirigidas preferentemente a este profesorado y diseñadas en función de las necesidades que perciben tras su paso por el Diploma.

- La teoría y la práctica deben tener una relación clara. Durante el curso 2015/16, los inscritos han desarrollado de planes de mejora en sus asignaturas y parece que este puede ser un buen camino para conseguir clarificar esta relación.
- La mentoría igualmente ha resultado ser una pieza clave en esta relación teoría-práctica por la labor de orientación desarrollada por los mentores. Las tres reuniones fijadas, al principio a mitad y al final del curso, han sido adecuadas. Hemos encontrado buenos resultados en situaciones contrarias: conocimiento previo o no, compartir asignatura o no, compartir departamento o no. Por lo que hay que seguir indagando sobre la mentoría y las condiciones a tener en cuenta para que funcione.
- El objetivo en un futuro es poder contar con una red de mentores en los departamentos que puedan acoger al profesorado novel y acompañarles en su socialización en la profesión dentro de la cultura que valora la docencia y trabaja por mejorarla.

Las mejoras que proponemos para el Diploma, en cuanto a su diseño, se refieren a clarificar el perfil del profesorado al que va dirigido, que ha cambiado en estos años, y elaborar el programa en función de las competencias docentes a adquirir. Y poner en marcha distintas estrategias de seguimiento del proceso y de los productos. En cuanto a la implementación, reforzar la relación teoría-práctica y el papel de la mentoría. La vinculación con el programa y entre los participantes ha sido valioso por lo que es un elemento que no se puede descuidar.

D. Reflexiones finales

Al finalizar esta exposición de las conclusiones de nuestra investigación evaluativa, nos parece oportuno destacar algunos de los elementos que han condicionado el Programa y su evolución.

Deteniéndonos en el análisis de la evolución temporal, encontramos claramente un período de inicio y primeros pasos del Programa, coincidiendo con el primer período en el que se produjo un doble ajuste: el del perfil de profesorado inscrito al esperado por el Programa y el del enfoque de los módulos al profesorado universitario. En este período la satisfacción y valoración de los inscritos se fue incrementando. Podemos decir que es el período en el que se pusieron las bases para afianzar el Programa.

El segundo período que podemos denominarlo de estabilidad, se extendería hasta el curso 2009/10, en el que el Programa se afianza: se reciben muchas más solicitudes de las que se pueden atender y va cambiando para adaptarse al nuevo rol del profesorado que supuso la convergencia al EEES. Y un tercer período a partir del curso 2010/11 que podemos denominar de crisis por varias razones: por el desajuste entre el perfil del profesorado solicitante y el esperado, el problema que suponía a los inscritos la asistencia continuada y el descenso de demanda. La puesta en marcha en el curso 2015/16 de un nuevo diseño con cambios en la estructura al incluir módulos teóricos y prácticos, de carácter semipresencial y apoyado por mentores supuso un intento de resolver los problemas de la etapa anterior.

Por tanto, uno de los elementos que ha condicionado el Programa han sido las condiciones contractuales del profesorado novel. En 1997, al comenzar el Programa, el profesorado novel tenía contratos temporales a tiempo completo. Lo que implicaba una dedicación exclusiva a la universidad, y, por tanto, a conseguir los méritos docentes e investigadores para la estabilización de sus contratos por medio de un concurso-oposición. A su vez, los Departamentos podían optar a transformar esas plazas de profesorado no permanente a otras de permanente cuando el Departamento cumplía con determinadas ratios profesores/estudiantes, profesores permanentes/no permanentes, etc., en relación a la docencia asignada. La LOU (Ley de Ordenación Universitaria) cambió el acceso para establecer primero un proceso de acreditación nacional que en realidad era un concurso-oposición puesto que las acreditaciones eran limitadas. Más adelante, se han abierto procesos de acreditación con unos criterios básicos, sin límite de plazas. En cualquiera de los dos casos, los méritos más valorados han correspondido a la investigación, aunque los méritos docentes se hayan tenido en cuenta cada vez más. Aparece en esta ley la figura de "Profesor Asociado" reservada para aquellos profesionales de prestigio que aportan su experiencia a la Universidad, ejerciendo su actividad docente a tiempo parcial.

Entre 2007 y 2008, comienza la crisis económica y conforme ella crece y se acentúa, a la universidad llegan medidas como los sucesivos cambios en las tasas de reposición de los docentes. Por ejemplo, en 2009 fue del 30%, el 15% en 2010, del 10% en 2011 y del 0% entre el año 2012 y el 2014, del 50% en 2015. Estas tasas han obligado a utilizar la figura del "Profesor Asociado" como la única posible para la contratación del nuevo profesorado.

Para poder ser contratado como profesor asociado, es necesario demostrar que se es un profesional, es decir, que se desarrolla una labor profesional en otro ámbito, bien en la empresa privada, en la pública o como trabajador autónomo. Este profesorado tiene una doble jornada laboral: la de su profesión a tiempo completo y

la de la docencia a tiempo parcial. Lo que supone disponer de un tiempo para la formación muy limitado, a pesar de que sus necesidades de formación sean similares a las del profesorado novel de épocas anteriores, pues su responsabilidad docente es similar.

Por otro lado, al menos en primera instancia, no se proponen como objetivo optar a medio plazo a ocupar una plaza más estable. Porque eso supondría una dedicación de esfuerzo y tiempo a la investigación y a la publicación de resultados que está prácticamente fuera de su alcance. Por tanto, el escaso tiempo unido a ese sentimiento de "estar fuera", de no pertenecer a la institución, condicionan la actitud con la que se acercan a la formación

La relación entre teoría y práctica ha sido desde el principio un elemento de controversia entre los responsables del Diploma, los ponentes y los inscritos. Estos últimos han reclamado reiteradamente mayor relación entre teoría y práctica en la impartición de los módulos puesto que establecer esta relación les permite después aplicar lo aprendido en su propia práctica docente. Tanto los responsables del Programa como los ponentes aducen dos motivos fundamentales para justificar el desarrollo de planteamientos teóricos. El tiempo asignado para desarrollar los contenidos fijados es muy ajustado. Además, al ser grupos heterogéneos, recordemos que hay profesorado inscrito de todas las ramas de conocimiento, la aplicación práctica de los contenidos teóricos resulta muy difícil en contextos docentes tan dispares. Como ya se ha apuntado, se necesitaría la aportación de didácticas específicas, con las que no contamos. Solicitar a los inscritos un documento que recogiera la estructura básica de su proyecto docente, y después una guía docente fundamentada, fueron intentos de establecer esa relación entre teoría y práctica a la vez que de dotar de una visión más global del Programa.

En todo caso, lo cierto es que el hecho de que este profesorado ha estado formándose mientras ejercía su labor docente no se ha utilizado suficientemente en beneficio de la propia formación, puesto que permite poner en práctica lo aprendido en su propia docencia, en circunstancias controladas. En este sentido, durante el curso 2015-16, se ha hecho un primer diseño de créditos prácticos en los que debían diseñar y llevar a cabo un Plan de Mejora en una de sus asignaturas, supervisado por el mentor.

Para finalizar, consideramos importante resaltar la importancia de la institución en la profesionalización del profesorado novel. Para que llegue ser un profesional de la docencia, el departamento, el área, la titulación, debería contar con equipos docentes que acojan a este profesorado novel y le acompañen y guíen hacia ese objetivo inalcanzable que es la excelencia en la docencia. Es decir, le integren en la

comunidad que aprende de la reflexión sobre la experiencia, de la participación en la formación y la innovación docente, de la investigación pedagógica publicada, y de la investigación sobre su propia docencia.

Necesitamos un ecosistema adecuado para ellos y esto implica indudablemente a la institución. Mientras la institución no valore la dedicación y el esfuerzo del profesorado por ofrecer una docencia de excelencia, nuestros esfuerzos darán frutos sólo en los que posean la mayor capacidad de adaptación.

E. Límites de la evaluación y prospectiva

Cualquier intento de evaluación de un Programa de Formación del Profesorado resulta difícil por la propia complejidad y multidimensionalidad del objeto evaluado. Esta complejidad necesita de un equipo multidisciplinar, por lo tanto, el primer límite lo impone el hecho de que la realización de esta investigación se presente como mérito para obtener el grado de doctor y deba ser acometido de modo individual. En este caso concreto además aparece un aspecto importante que añade complejidad y es la dimensión temporal que requiere el análisis de cada edición del Programa y también de su evolución a lo largo de dieciocho ediciones.

Precisamente y en relación con el tiempo, la búsqueda de información relativa a las primeras ediciones del Programa, que datan de hace veinte años, ha resultado complicada. No en cuanto a documentos oficiales, como actas, calendario, horarios, programación etc., pero si en relación con otra documentación como, como por ejemplo, la relativa a las reuniones del grupo de ponentes, de las que se ha podido localizar el documento de las conclusiones a las que se llegó en una de ellas, realizada en 2001.

Se ha intentado minimizar esta limitación mediante las entrevistas en profundidad y relatos a ponentes y gestores, en las que se les ha pedido que nos describiesen la evolución del Programa.

Otra limitación importante ha tenido que ver con la inexistencia de seguimiento de la trayectoria del profesorado que lo superó. Hemos recogido indicios, como su participación en la innovación, pero se necesitarían instrumentos como las carpetas docentes, los diarios del profesor, etc. para poder recoger en los cursos posteriores a la realización del Diploma, la transferencia del mismo. Es una limitación seria y muy difícil de eliminar porque el seguimiento requiere de un esfuerzo por parte de ese profesorado hoy en día involucrado en demasiadas tareas.

También en relación con el seguimiento, otra limitación ha sido el no contar con la opinión de los estudiantes del profesorado inscrito. Pensamos que para evaluar los efectos que puede tener el seguimiento del Diploma, hay que contar también con la

visión de los estudiantes, junto con la del propio docente y sus compañeros dentro del equipo docente, etc. De nuevo, puede ser una limitación seria porque este tipo de solicitudes se percibe casi siempre con una finalidad de control por parte de los compañeros.

Para finalizar, quizás la limitación más patente es la que se refiere al triple papel de la propia investigadora: como evaluadora, como responsable y como ponente del Programa. En nuestra opinión, esta limitación se ha visto rebajada por el hecho de que la finalidad de la evaluación se haya centrado en la mejora del Programa y no en la rendición de cuentas.

En cuanto a la prospectiva, una posible continuación de esta investigación evaluativa sería el inicio de una investigación sobre la transferencia de la formación inicial del profesorado novel, en el contexto de la Universidad de Zaragoza. Para ello sería necesario indagar en los cambios que se producen en cuanto a sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje y en sus prácticas docentes. No es tarea fácil, necesitamos tiempo e implicación por parte de este profesorado, que no siempre es posible. En las investigaciones revisadas, los diseños mixtos parecen ser los más potentes, por lo que podríamos optar por un diseño cuasi-experimental con grupo de control, en el que tendríamos que recoger información muy variada antes y después del programa. La selección del grupo de control es crítica, así como los momentos de recogida de información.

Centrándonos en el Diploma, necesitaríamos obtener información de todos los participantes: inscritos, ponentes, mentores y gestores. Además del profesorado del grupo de control, de los miembros de los equipos docentes del profesorado y del estudiantado.

Contaríamos con instrumentos de recogida de información muy variados como: el Inventario de Enfoques de Enseñanza (ATI) (Trigwell y Prosser, 2004), en su versión española S-ATI-20 (Monroy, González-Geraldo, y Hernández-Pina, 2015), los portafolios docentes, diarios del profesor, relatos y entrevistas en profundidad, en el caso del profesorado. De cara a analizar las prácticas docentes, necesitamos al estudiantado con los que se podrían llevar a cabo grupos de discusión, pero también serían interesantes las grabaciones de sesiones de clase, tutoría, prácticas, etc.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Abadía Valle, A. R. (2015). El ICE de la Universidad de Zaragoza, un centro para la mejora de su profesorado y su universidad. *Innovación educativa*, (25). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15304/ie.25.2811>
- Abadía Valle, A. R., Bueno García, C., Ubieto-Artur, M. I., Márquez Cebrián, M. D., Sabaté, S., Jorba, H., y Pagès, T. (2015). Competencias del buen docente universitario.: Opinión de los estudiantes. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 363-390. Recuperado a partir de: <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5453>
- Acuerdo de 15 de febrero de 2010, del Consejo de Gobierno de la Universidad, por el que se aprueba el Reglamento del Instituto de Ciencias de la Educación. BOUZ 03-10, 951-952.
- Acuerdo de 29 de marzo de 2007, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza, por el que se adapta la organización y funcionamiento del ICE a lo establecido en los Estatutos de esta Universidad. BOUZ 03-07, 120-122.
- Almajano Pablos, M. P., y Valero-García, M. (2000). El PROFÍ: Programa de Formación Inicial del ICE de la UCP. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (38), 67-78. Recuperado a partir de <https://goo.gl/89d31H>
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 175-203). Barcelona: Laertes.
- Amador, J. A., Pagès Costas, T., Carrasco Calvo, S., Gracenea Zugarramurdi, M., Sayós Santigosa, R., González Fernández, E., ... Díaz Álvarez, A. (2012). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro.
- ANECA. (2015). Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Integración y actualización del Programa 2015. v1. Recuperado a partir de <https://goo.gl/ZwbmgN>
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., y Ángel-Urbe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 345-357.

- Arandia Loroño, M., y Rekalde Rodríguez, I. (2014). La formación de equipos de coordinación para el desarrollo curricular de los grados: el programa ehundu de la UPV/EHU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 91-114. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5616>.
- Arraiz Pérez, A., Abadía Valle, A. R., Alvéz, A., Berbegal, A., Bueno García, C., Diez-Barturen, A., ... Ubieto Artur, M. I. (2017). Plan Piloto de mentoría para el profesorado novel del Departamento de Ciencias de la Educación: una experiencia a transferir. En *Repensar la Universidad* (pp. 57-62). Zaragoza: Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza. Recuperado a partir de <https://zaguan.unizar.es/record/31886?ln=es>
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Baldwin, T. T., y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP. *Revista complutense de educación*, 14(2), 361-378. Recuperado a partir de <https://goo.gl/YahdZB>
- Benedito, V. (1996). Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las Universidades catalanas. En A. Villa (Ed.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 127-153). Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- Benedito, V., Ferrer, V., y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamientos de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Benito, Á., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria: en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Berliner, D. C. (2000). A Personal Response to those Who Bash Teacher Education. *Journal of Teacher education*, 51, 358-371.
- Blackwell, R. (1996). Peer Observation of Teaching y Staff Development. *Higher Education Quarterly*, 50(2), 156-171. Recuperado a partir de <https://goo.gl/sm204U>
- Blackwell, R., y McLean, M. (2006). Mentoring new university teachers. *International Journal for Academic Development*, 1(2), 80-85.

- Bolívar Botía, A., y Caballero Rodríguez, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8). Recuperado a partir de <http://rieoei.org/deloslectores/2276Bolivar.pdf>
- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *International Journal for Academic Development*, 4(1), 3-10. <https://doi.org/10.1080/1360144990040102>
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. Universidad de Barcelona.
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria: claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(3). Recuperado a partir de <http://rieoei.org/3171.htm>
- Bozu, Z., e Imbernon Muñoz, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 467-492.
- Bueno García, C., y Blanco Lorente, F. (2011). Qué ha cambiado en la universidad respecto a la docencia universitaria. Presentado en Seminario de RED-U, ¿Qué funciona y qué no en el apoyo a la docencia universitaria? Análisis y contraste de las experiencias actuales, Madrid, 3-4 de febrero de 2011.
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 55-77.
- Cano García, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre «feedback»: aportes para su mejora en el marco del EES. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(4), 9-24.
- Cano García, E. (2015). Evaluación de la formación: Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar*, 51(1), 109-125.
- Cano García, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14.2. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.008>
- Castro, D., Gil, L., y Pina, B. (2004). Formación inicial del profesorado en la UPF: principios pedagógicos y formas organizativas. *Educar*, (33), 97-111.

- Cebrián, M. (1996). Formación para la docencia universitaria. En S. Rodríguez, J. M. Rotger, y F. Martínez (Coords.), *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria* (pp. 95-123). Barcelona: Cedecs Editorial.
- Cervi, J., y Martín Ortega, E. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En N. Scheuer, J. I. Pozo, M. del P. Pérez Echevarría, M. del M. Mateos, E. Martín Ortega, y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Graó.
- Chalmers, D., y Gardiner, D. (2015). La medición y el impacto de los programas de desarrollo de profesores universitarios. *Educar*, 51(1), 53-80.
- Cohen, L., Morrison, K., y Manion, L. (2011). *Research Methods in Education* (Vol. 7th ed). London: Routledge.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES. (1998). *Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades*. Madrid: MEC.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81.
- Crowe, E. (2008). Teaching as a profession. A bridge too far? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, y K. E. Demres (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions and changing contexts* (pp. 989-999). New York: Routledge.
- Cruz Tomé, M. A. de la. (1994). Formación inicial del profesor universitario: fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (7), 11-35.
- Cruz Tomé, M. A. de la. (1999). Modelo de profesor y modelo de formación. En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (pp. 230-256). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Cruz Tomé, M. A. de la. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (38), 19-35. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=118067>
- Cruz Tomé, M. A. de la. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de educación*, (331), 35-66.

- Dall'Alba, G., y Sandberg, J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412. <https://doi.org/10.3102/00346543076003383>
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Juan Herrero, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria: didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- De Juanas Oliva, Á., y Diestro Fernández, A. D. (2010). Implicaciones en la formación del profesorado universitario en la actualidad. Presentado en I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, Universidad de Murcia. Recuperado a partir de <https://goo.gl/ByxHLD>
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., y Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>
- DECLARACIÓN DE BOLONIA. (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Recuperado a partir de <https://goo.gl/P9FJZS>
- Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (BOE 195 de 15-08-1969).
- Delgado Benito, V. (2013). *La Formación del Profesorado Universitario. Análisis de los Programas Formativos en la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Universidad de Burgos.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana; Unesco.
- Díaz de Rada, D. de. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 97(1), 193-223.
- Doménech Betoret, F. (1999). *El proceso de enseñanza aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos* (Vol. 2). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. M., y Montero Mesa, L. (2011). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3(2), 1-13.

- Ellis, C., Adams, T. E., y Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). Recuperado a partir de <https://goo.gl/al6rPA>.
- ENQA. (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Recuperado a partir de <https://goo.gl/JHMnL6>
- Escudero Escorza, T. (2003a). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve: Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa*, 9(1), 11-43. Recuperado a partir de <https://goo.gl/mDbjtu>
- Escudero Escorza, T. (2003b). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de educación*, (331), 101-121.
- Escudero Escorza, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en educación. En T. Escudero Escorza y A. D. Correa Piñero (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-325). Madrid: La Muralla.
- Escudero Escorza, T. (2006b). La experiencia de la Universidad de Zaragoza. En A. Alías, C. Gil, A. Riscos, M. Valcárcel, y E. Vicario (Eds.), *La formación del profesorado universitario. Actas del encuentro sobre «La formación del profesorado universitario». Celebrado en Almería, 12 y 13 de diciembre de 2005* (pp. 77-81). Almería: Universidad de Almería.
- Escudero Escorza, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria* (Vol. 9). Zaragoza: ICE, Universidad de Zaragoza.
- Escudero Escorza, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa: el aporte desde la educación* (Vol. 1ª). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Recuperado a partir de <http://www.unizar.es/sg/doc/alocucion.pdf>
- Escudero Escorza, T., Garcés Campos, R., y Palacián Gil, E. (Coords.). (1995). *El ICE de Zaragoza: una historia de 25 años*. Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- EU High Level Group. (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Report to the European Commission*. Recuperado a partir de <https://goo.gl/SX9Kwy>
- Feixas i Condom, M. (2002a). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=4655>

- Feixas i Condom, M. (2002b). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, 2(1), 33-44. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4995/redu.2002.6287>
- Feixas i Condom, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, (33), 31-58.
- Feixas i Condom, M. (2013). *Transferencia de la Formación Docente: el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente*. Recuperado a partir de <https://goo.gl/sAIUfL>
- Feixas i Condom, M., Duran, M. del M. del, Fernández Fernández, I., Fernández March, A., y García San Pedro, M. J. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248. Recuperado a partir de <https://goo.gl/gY0SSV>
- Feixas i Condom, M., Fernández March, A., Lagos, P., Quesada, C., y Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 401-416.
- Feixas i Condom, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., y Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 401-416.
- Feixas i Condom, M., Lagos, P., Fernández, I., y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia en la formación docente en educación superior. *Educar*, 51(1), 81-107.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente* (Vol. 1). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (24), 35-56.
- Fernández March, A. (2008a). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista interuniversitaria de formación*

- del profesorado*, 63(22,3), 161-187. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2863067>
- Fernández March, A. (2008b). La gestión de la formación del profesorado en la Universidad. *Teoría de la Educación*, 20, 275-312.
- Fernández, I., Guisasola, G., Garmendia, M., Alkorta, I., y Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías acticas y curriculum híbrido. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 387-400.
- Fernández, I., y Márquez, M. D. (2014). Formación docente, ¿un concepto en crisis? Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado Español. En C. Monereo (Coord.), *Enseñando a enseñar en la Universidad* (pp. 251-292). Barcelona: Octaedro-ICE-UB.
- Ferrer, J., y González, P. (1999). El profesor universitario como docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (34), 329-335. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=118026>
- Fishman, D. B. (1991). An introduction to the experimental versus the pragmatic paradigm in evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 14(4), 353-363.
- Galán González, A., y Rubalcaba Bermejo, L. (2007). Fines, motivaciones y ámbito del trabajo en la universidad. En Á. Galán González (Coord.), *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro* (pp. 33-55). Madrid: Ediciones Encuentro.
- García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Didáctica universitaria* (pp. 9-43). Madrid: La Muralla.
- García-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Gibbs, G., y Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En J. B. Martínez Rodríguez (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-52). Barcelona: Graó.

- González Sanmamed, M. (2006). Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europea. Informe del Proyecto EA 2006-0072. Proyecto financiado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Programa de Estudios y Análisis (convocatoria: 4 de noviembre de 2005, resolución: 22 de marzo de 2006). Recuperado a partir de http://red-u.org/wp-content/uploads/2014/02/informe_EEES.pdf
- González Soto, A. P. (2004). Formación de profesores ¿para qué? *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (195), 53-58.
- González Tirados, R. M. (1999). *Los 25 años del ICE al servicio de la educación*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe: informe final: fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto: Universidad de Groningen.
- Gros Salvat, B., y Romañá Blay, T. (2004). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Guba, E. G. (1982). Criterios de credibilidad en la investigación. En A. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Guba. (1990). *The Paradigm dialog*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Herrán Gascón, A. de la. (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. Paredes Labra y A. de la Herrán Gascón (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 23-46). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hicks, O. (1999). Integration of central and departmental development — reflections from Australian universities. *International Journal for Academic Development*, 4(1), 43-51. <https://doi.org/10.1080/1360144990040107>

- Ho, A., Watkins, D., y Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169. <https://doi.org/10.1023/A:1017546216800>
- House, E. R. (1983). How we think about evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1983(19), 5-25.
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Imbernón Muñoz, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 1). Barcelona: Graó.
- Imbernón Muñoz, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, (30), 15-25.
- Imbernón Muñoz, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
- Imbernón Muñoz, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Martínez Rodríguez (Coord.), *Innovación en la Universidad: prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103). Barcelona: Grao.
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15(2), 249-270. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- Kalivoda, P., Sorrell, G. R., y Simpson, R. D. (1994). Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs. *Innovative Higher Education*, 18(4), 255-272. <https://doi.org/10.1007/BF01191048>
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de reflexión. En Á. I. Pérez Gómez, J. F. Angulo Rasco, y J. Barquín Ruiz (Eds.), *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.
- Ketele, J.-M. de. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de educación*, (331), 143-169.
- Kirkpatrick, D. L. (1996). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Kreber, C., y Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-28.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leris, D., y Sein-Echaluce, M. L. (2011). La personalización del aprendizaje: un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. *Arbor*, 187(Extra_3), 123-134. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3135>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE de 6-08-1970). BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE 209 de 1-09-1983).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE 302 de 24-12-2001).
- López Gómez, E. (2016). La formación docente del profesorado universitario: sentido, contenido y modalidades. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(4), 89-102.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo* (Vol. 2a). Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2006). Los principios generales de la formación del profesorado. En A. Alías, C. Gil, A. Riscos, M. Valcárcel, y E. Vicario (Eds.), *La formación del profesorado universitario. Actas del encuentro sobre «La formación del profesorado universitario»*. Celebrado en Almería, 12 y 13 de diciembre de 2005 (pp. 27-30). Almería: Universidad de Almería.

- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160. Recuperado de: <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5618>
- Mas Torelló, Ó., y Tejada Fernández, J. (2013). *Funciones y competencias de la docencia universitaria* (Vol. 1ª). Madrid: Síntesis.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365).
- Mateo Andrés, J. (2012). La Formación de Formadores en la Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 211-223. Recuperado de: <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6104>
- Mayor Ruiz, C., y Marcelo, C. (1999). Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional. En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (pp. 40-116). Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicio de Publicaciones.
- MEC. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Medina Moya, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional* (Vol. 1ª). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Medina Moya, J. L., Jarauta Borrasca, B., y Urquizu Sánchez, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 205-238.
- Medina Rivilla, A. (1998). Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario (pp. 697-790). Presentado en V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Madrid.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DEPORTE. (2003). La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento marco presentado el 10 de febrero de 2003. . Recuperado a partir de <http://bit.ly/19eOPvP>

- Monereo, C. (2014). Las competencias del profesor universitario del siglo XXI: hacia una identidad profesional docente. En C. Monereo (Coord.), *Enseñando a enseñar en la universidad: la formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 39-61). Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao Villegas, G., Cerrato, M., y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21(3), 237-256.
- Monereo, C., Weise, C., y Alvarez Valdivia, I. M. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 323-340.
- Monereo, C., y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 17(2), 83-104.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Monroy, F., González-Geraldo, J. L., y Hernández-Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31(1), 172-183. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>
- Montero, L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J. M. Escudero Muñoz y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 155-194). Barcelona: Octaedro.
- Morales, P. (2010). Investigación e Innovación Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art3.pdf>
- Nyquist, J. D., y Sprague, J. (1998). Thinking developmentally about TAs. En M. Marincovich, J. Prostko, y F. Stout (Eds.), *The professional development of Graduate Teaching Assistants* (pp. 61-88). Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Onrubia, J. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (58), 21-36. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2484199>

- Orden Hoz, A. de la. (1990). Evaluación, selección y promoción del profesor universitario. *Revista complutense de educación*, 1(1), 11-30. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=150060>
- Pagés Costas, T. (2014). *Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes*. Recuperado a partir de <https://goo.gl/Vq2ieN>
- Palomero Pescador, J. E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (47), 21-41. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=818892>
- Paricio Royo, J. (2013). ¿Repensar la formación del profesorado? ¿Por qué habríamos de hacer tal cosa? *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 495-500. Recuperado de: <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5543>
- Paricio Royo, J. (2015). *Análisis comparado de los modelos de calidad de la educación superior. Diseño de una metodología de análisis multidimensional*. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Parsons, D., Hill, I., Holland, J., y Willis, D. (2012). Impacto of teaching development programmes in higher education. The Higher Education Academy. Recuperado a partir de <https://goo.gl/uWx70T>
- Pérez Cabrera, M. J. (2016). *El asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial del profesorado universitario*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pinya Medina, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(0), 3-24.
- Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Postareff, L. (2007). *Teaching in higher education from content-focused to learning-focused approaches to teaching*. Finland, Helsinki: Helsinki University Print.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., y Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Pozo Muncio, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

- Real Decreto 1271/1985 de 29 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Zaragoza (BOE de 29-07-1985).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30-10-2007).
- Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (BOE de 17-06-2015).
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 3-07-2010).
- Resolución de 19 de noviembre de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para la formación de profesorado universitario, de los subprogramas de Formación y de Movilidad incluidos en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. (BOE de 27-11-2015).
- Rincón, D. del, Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Robertson, D. L. (1999). Professors' Perspectives on Their Teaching: A New Construct and Developmental Model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-94.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Giménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Ruè, J. (2016). El desarrollo profesional docente en Educación Superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 217-236. Recuperado a partir de: <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5461>
- Ruè, J., Arana, A., González de Audicana Amenábar, M., Abadía Valle, A. R., Blanco Lorente, F., Bueno García, C., y Fernández March, A. (2013). El desarrollo docente en España: el optimismo de voluntad en un modelo de caja negra. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 125-158. Recuperado a partir de: <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5523>
- Ruè, J., y de Corral, I. (2007). Significados de la «Formación docente» en las universidades españolas en el marco del EEES. *REDU. Revista de Docencia*

- Universitaria*, 5(2), 1-23. Recuperado a partir de <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6273>
- Rumbo Arcas, B. (1995). El estado actual del desarrollo profesional del docente universitario en el contexto español. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (10), 35-47. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=287048>
- Rumbo Arcas, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez Núñez, J. A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. Comunicación. En *I Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 147-166. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(00\)80010-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(00)80010-3)
- Sheets, K. J., y Henry, R. C. (1984). Assessing the impact of faculty development programs in medical education. *Journal of Medical Education*, 59, 746-748.
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith, D., y Hatton, N. (1995). Facilitating reflection: issues and research. *Forum of Education*, 50(1), 49-65.
- Sobrino García, J. J. (2015). *Evaluación sistemática de un programa de formación docente para profesores de la Universidad de Castilla-La Mancha*. Universidad de Castilla la Mancha.
- Sola Fernández, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 91-106. Recuperado a partir de: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/32/143>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., y Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to

- improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526.
- Stes, A., Clement, M., y Van Petegem, P. (2007). The Effectiveness of a Faculty Training Programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 99-109. <https://doi.org/10.1080/13601440701604898>
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., y Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- Stes, A., y Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones. *Educar*, 51(1), 13-36.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP Model for Program Evaluation. En G. F. Madaus, M. S. Scriven, y D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 117-141). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_7
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona etc.: Paidós.
- Tennant, M., McMullen, C., y Kaczynski, D. (2009). *Teaching, learning, and research in higher education: a critical approach*. New York: Routledge.
- Tomás i Folch, M., e Ion, G. (2008). Contrastando dos modelos de análisis de la cultura organizativa de la universidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(3), 131-148.
- Torra Bitlloch, I., Villena, I. de C. M. de, Cabrera, M. J. P., Pagès Costas, T., Valles, E., Cebrian, M. D. M., ... Tarruella, A. T. (2012). Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. Recuperado a partir de: <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6096>
- Triadó i Ivern, X. M., Estebanell Minguell, M., Márquez Cebrián, M. D., Corral, I. de, y Villena, M. de. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación

- continua del profesorado universitario. *Revista española de pedagogía*, 72(257), 55-76.
- Trigwell, K. (2001). Judging university teaching. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 65-73.
- Trigwell, K., y Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-266.
- Trigwell, K., y Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Universidad de Zaragoza (Ed.). (2003). *Plan estratégico*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Universidad de Zaragoza. (2001). *Normativa de la Universidad de Zaragoza (1996-2000)* (Vol. 1ª). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones.
- Universidad de Zaragoza. (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al espacio europeo de educación superior: 2004-2009*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Vicerrectorado de Ordenación Académica, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Valcárcel Cases, M. (2004). Diseño y Validación de Actividades de Formación para Profesores y Gestores en el Proceso de Armonización Europea en Educación Superior. Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado a partir de <https://goo.gl/A9eMBJ>
- Valcárcel Cases, M. (Ed.). (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior: Proyecto EA2003-0040*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado a partir de http://138.4.83.162/mec/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf
- VanWynsberghe, R., y Khan, S. (2007). Redefining Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Verona Martel, M. C. (2004). La universidad y el profesor universitario: reflexiones y comentarios. *Revista de la Educación Superior*, XXXIII(129), 129-141.
- Vicente Rodríguez, P. S. de (Ed.). (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo evaluativo de colaboración*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Villa Sánchez, A. (2001). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp. 171-201). Madrid: Síntesis.
- Villa Sánchez, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación*, (1), 177-212.
- Villar Angulo, L. M. (1993). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. En *Ponencias y réplicas / III Jornadas nacionales de Didáctica universitaria, Las Palmas de G.C. del 23 al 26 de septiembre de 1991* (pp. 137-173). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1228877>
- Yániz Álvarez de Eulate, C. (1999). Una experiencia de formación docente en la Universidad de Deusto. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 172-180. Recuperado a partir de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/100/585>
- Yániz Álvarez de Eulate, C., y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., y Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. (3. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (Vol. 5). Thousand Oaks California: Sage.
- Zabalza Beraza, M. A. (2001). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2006). Programa ANECA de evaluación de los planes de formación docente de las universidades. En *La formación del profesorado universitario: actas del Encuentro sobre «La formación del profesorado universitario», celebrado en Almería, 12 y 13 de diciembre de 2005* (pp. 61-72). Universidad de Almería.
- Zabalza Beraza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5), 69-81.


Zabalza Beraza, M. A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47(1), 181-197.

Zabalza Beraza, M. A., Cid Sabucedo, A., y Trillo Alonso, J. F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista española de pedagogía*, 72(257), 39-54.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

ANEXOS

ANEXO 1

 <p>Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Zaragoza</p> <p>1542</p> <p>Actividades de Formación para el Profesorado Universitario</p>	<p><i>DIPLOMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO</i></p> <p>CURSO</p>
---	--

Objetivos

- Conocimiento del marco en el que se desarrolla la labor docente e investigadora: la institución universitaria (organización, aspectos legales, etc..).
- Identificación de los principales problemas que plantea una adecuada planificación y desarrollo de la labor docente.
- Análisis de problemas de aprendizaje y desarrollo del alumno universitario: papel del profesor y ayuda que puede prestar.
- Concreción de las intenciones educativas: programación.
- Dominio de estrategias de intervención didáctica.
- Análisis de los factores influyentes en la enseñanza: la comunicación en el aula, la creatividad, el ambiente, etc....
- Estudio y aplicación de los procesos de evaluación que favorezcan el aprendizaje y desarrollo del alumno.

ENCUESTA GLOBAL DE EVALUACIÓN DEL CURSO

1. Teniendo en cuenta las características del programa de formación (justificación, destinatarios, objetivos y contenidos), en su opinión, el grado de consecución de los objetivos previstos ha sido:
 - Alto.....
 - Medio
 - Bajo

2. Puntúe de 1 a 10 la calidad global del curso en:

- Contenido
- Utilidad.....
- Interés
- Actualidad.....
- Coordinación teórica-práctica

3. El curso proporciona los conocimientos básicos necesarios, desde el punto de vista didáctico, para poder ejercer como profesor:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo ..
- En desacuerdo.....
- Totalmente en desacuerdo

4. El peso concedido a las distintas materias dentro del programa general del curso ha sido adecuado desde el punto de vista de la formación inicial del profesorado:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo ..
- En desacuerdo.....
- Totalmente en desacuerdo

5. Señale el peso que hubiera concedido a las distintas materias dentro del programa general del curso:

	Más peso	El mismo peso	Menos peso
1. Título del Módulo 1			
2. Título del Módulo 2			
3. Título del Módulo 3			
4. Título del Módulo 4			

6. La duración del curso ha sido adecuada para tratar los temas planteados:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo ..
- En desacuerdo.....
- Totalmente en desacuerdo

-
7. Los distintos módulos y asignaturas han estado bien integrados entre sí:
- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo ..
 - En desacuerdo.....
 - Totalmente en desacuerdo
8. El curso me ha llevado a conocer los contenidos básicos, desde el punto de vista didáctico, que conducen a una mejor enseñanza:
- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo ..
 - En desacuerdo.....
 - Totalmente en desacuerdo
9. El grado de dificultad de los contenidos del curso ha sido adecuado:
- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo ..
 - En desacuerdo.....
 - Totalmente en desacuerdo
10. El horario de clase ha sido adecuado:
- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo ..
 - En desacuerdo.....
 - Totalmente en desacuerdo
11. Después de asistir al curso, considero que la formación pedagógica es muy necesaria para el ejercicio de la docencia:
- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo ..
 - En desacuerdo.....
 - Totalmente en desacuerdo
12. En términos globales le ha satisfecho el curso:
- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo ..
 - En desacuerdo.....

Totalmente en desacuerdo

Observaciones:

ANEXO 2



DIPLOMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

CURSO

MÓDULO:

PROFESOR:

Objetivos y Contenidos del módulo:

(Lista de objetivos y contenidos del módulo)

ENCUESTA DE EVALUACIÓN

FECHA

1. Puntúe de 1 a 10 la calidad global del módulo:

Contenido

Utilidad

Interés

Actualidad

Aplicabilidad

2. Puntúe de 1 a 10 al profesor/a que ha impartido el módulo:

Conocimiento de la materia

Utilización de recursos didácticos

Amenidad

Claridad de expresión

Explicaciones con un esquema bien definido.....

Habilidades para fomentar el intercambio de opiniones....

**3. ¿Qué objetivos del módulo cree haber conseguido a través del mismo?
Cite los principales:**

**4. Indique los principales contenidos que le han resultado más relevantes
por su utilidad e interés:**

5. En términos generales le ha satisfecho el módulo:

- Mucho
- Bastante
- En parte
- Poco
- Muy poco

6. Respuestas a la cuestión "Añada las sugerencias y comentarios que estime oportunos":

ANEXO 3

Cuestionario

Diploma Formación Pedagógica Profesorado Universitario de la Universidad de Zaragoza

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza ha organizado anualmente el Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario dirigido al profesorado novel de la UZ desde el curso 1997/98. Este cuestionario va dirigido a quienes lo superaron y su objetivo es recabar datos sobre su valoración y la influencia que esta formación ha tenido en su desarrollo profesional posterior.

El cuestionario es anónimo. Agradecemos el esfuerzo por cumplimentarlo.

Datos básicos

1. EDAD

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- Entre 25 y 29
- Entre 30 y 39
- Entre 40 y 49
- Entre 50 y 59
- Entre 60 y 69
- Más de 70

2. SEXO

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- Hombre
- Mujer

3. CURSO EN EL QUE FINALIZÓ EL DIPLOMA

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- 1997/1998
- 1998/1999
- 1999/2000
- 2000/2001
- 2001/2002
- 2002/2003

- 2003/2004
- 2004/2005
- 2005/2006
- 2006/2007
- 2007/2008
- 2008/2009
- 2009/2010
- 2010/2011
- 2011/2012
- 2012/2013
- 2013/2014

4. AÑOS DE ANTIGÜEDAD COMO PROFESOR/A CUANDO CURSÓ EL DIPLOMA

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- Menos de 3 años
- Entre 3 y 5 años
- Más de 5 años

5. CUANDO USTED CURSÓ EL DIPLOMA PERTENECÍA AL CUERPO DE PROFESORES

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- Asociados
- Asociados laborales
- Asociados médicos
- Ayudantes
- Ayudantes Doctores
- Catedráticos de Universidad
- Colaboradores
- Contratados doctores
- Titulares de Escuela Universitaria
- Titulares de Universidad o Catedráticos de E.U.
- Otro: _____

6. ACTUALMENTE SU SITUACIÓN ADMINISTRATIVA ES:

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- Catedrático/a de Escuela Universitaria
- Catedrático/a de Universidad
- Profesor/a Asociado/a
- Profesor/a Asociado/a Laboral

- Profesor/a Asociado/a Médico
- Profesor/a Ayudante
- Profesor/a Ayudante Doctor/a
- Profesor/a Colaborador/a
- Profesor/a Contratado/a Doctor/a
- Profesor/a Titular de Escuela Universitaria
- Profesor/a Titular de Universidad
- Soy profesor/a en una universidad privada
- No soy profesor/a universitario
- Otro: _____

7. SU MACROÁREA DE CONOCIMIENTO ES:

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- Arte y Humanidades
- Ciencias
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Ingeniería y Arquitectura

Valoración de la formación

8. ¿CUÁL HA SIDO SU VALORACIÓN GENERAL DEL DIPLOMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

LE PEDIMOS SU VALORACIÓN EN DOS MOMENTOS DISTINTOS.

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA POR FILA.

	Muy positiva	Positiva	Ni positiva ni negativa	Negativa	Muy negativa
Al finalizar el Diploma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En estos momentos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. CON RESPECTO A LA FORMACIÓN RECIBIDA EN EL DIPLOMA, ¿EN QUÉ MEDIDA CONTRIBUYÓ A ENTENDER LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?:

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

	1	2	3	4	5	
En absoluto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En gran medida

10. EN LA MEDIDA DE SUS POSIBILIDADES, ¿HA INTEGRADO EN SU DOCENCIA LOS PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS TRATADOS A LO LARGO DEL DIPLOMA DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO?:

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

	1	2	3	4	5	
No, en absoluto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sí, totalmente

11. EN SU OPINIÓN, ¿QUÉ IMPACTO HA TENIDO DICHA INTEGRACIÓN EN LOS ESTUDIANTES?:

INDIQUE LOS ASPECTOS MÁS RELEVANTES

12. EL HECHO DE HABER PARTICIPADO Y SUPERADO EL DIPLOMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO, LE HA SUPUESTO:

INDIQUE EL GRADO DE ACUERDO O DE DESACUERDO CON CADA UNA DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA POR FILA.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Reflexionar sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer nuevas metodologías de enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cambiar mis concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cambiar la forma de emprender mis tareas docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseñar mi propio itinerario de formación permanente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Guiar a otros compañeros en su itinerario de formación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar nuevas técnicas y las TIC en mi docencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover y coordinar proyectos de innovación docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar en proyectos de innovación docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Formación posterior

13. DESDE QUE FINALIZÓ EL DIPLOMA DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO, ¿HA PARTICIPADO EN OTRAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN?:

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

Si

No *Después de la última pregunta de esta sección, pase a la pregunta 16.*

14. INDIQUE LA FRECUENCIA CON LA QUE HA PARTICIPADO EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE DESDE QUE FINALIZÓ EL DIPLOMA:

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

Muy frecuentemente

Con alguna frecuencia

Alguna vez, esporádicamente

No he vuelto a participar en actividades de formación *Pase a la pregunta 16*

Otro: _____

Formación y aplicación

15. SI HA SEGUIDO PARTICIPANDO EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA CENTRADAS EN LOS SIGUIENTES ASPECTOS, INDIQUE, PARA CADA UNO DE ELLOS, EN QUÉ GRADO HA INCORPORADO LO APRENDIDO EN SU PRÁCTICA DOCENTE.

SI NO HA PARTICIPADO EN ALGUNA DE LAS ACTIVIDADES ENUMERADAS, POR FAVOR, MARQUE LA CASILLA "NO HE PARTICIPADO"

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA POR FILA.

	He incorporado lo más relevante	He incorporado alguna idea	No he incorporado nada	No he participado
Diseño de asignaturas. Programación. Elaboración de guías docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enfoques de la docencia basados en competencias académico-profesionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teorías del aprendizaje: cómo se produce, factores, características.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Factores afectivos, relacionales y sociales que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El trabajo en equipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnicas para potenciar la comunicación y participación de los estudiantes en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metodologías activas y colaborativas centradas en el estudiante (ABP, casos,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integración de las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso estratégico de la evaluación: enfoques y modelos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseño y elaboración de pruebas de evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acción Tutorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros que no se hayan relacionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Innovación docente, gestión e investigación

16. DESDE QUE FINALIZÓ EL DIPLOMA DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO, ¿HA PARTICIPADO EN ACTIVIDADES DE INNOVACIÓN DOCENTE? (PROYECTOS, JORNADAS,...)

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- Si
 No

17. INDIQUE EN QUÉ MEDIDA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA RECIBIDA LE HA AYUDADO A INNOVAR EN EL AULA.

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- En gran medida
- Bastante
- Poco
- Muy poco
- No he participado en proyectos de innovación

18. DESDE QUE FINALIZÓ EL DIPLOMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO, ¿HA DESEMPEÑADO ALGUNO DE LOS PUESTOS DE RESPONSABILIDAD SIGUIENTES?

PUEDE ELEGIR MÁS DE UNO. SELECCIONE TODOS LOS QUE CORRESPONDAN.

- Coordinación de Titulación
- Coordinación de curso, materia, especialidad,...
- Comisión de Evaluación y/o de Garantía de la Calidad de alguna titulación.
- Comisión de Diseño de Titulación
- Responsable de la elaboración y/o coordinación de la guía docente de una asignatura.
- Comisión de Docencia
- Coordinación de proyectos de innovación
- Otro: _____

19. DESPUÉS DE FINALIZAR EL DIPLOMA, ¿HA PARTICIPADO EN ALGÚN CONGRESO, JORNADA, SIMPOSIO, ETC. SOBRE LA ENSEÑANZA DE SU DISCIPLINA?

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- Si
- No

20. SI SU RESPUESTA A LA PREGUNTA ANTERIOR HA SIDO AFIRMATIVA, POR FAVOR, INDIQUE APROXIMADAMENTE, EL NÚMERO DE CONTRIBUCIONES QUE HA PRESENTADO EN ESTAS REUNIONES.

21. UNA VEZ SUPERADO EL DIPLOMA, ¿HA PUBLICADO EN REVISTAS ESPECIALIZADAS ARTÍCULOS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE SU DISCIPLINA? IGUALMENTE CONSIDERAMOS AQUÍ CAPÍTULOS DE LIBRO

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- No
- Si, un artículo
- Si, entre 2 y 4 artículos

- Si, más de 5 artículos

22. ¿CREE QUE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA RECIBIDA LE HA AYUDADO A INVESTIGAR SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE SU DISCIPLINA?

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- En gran medida
 Bastante
 Poco
 Muy poco
 No he participado en proyectos de innovación

Conclusión

23. INDIQUE EL GRADO EN EL QUE CONSIDERA QUE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ES NECESARIA PARA EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- Imprescindible o muy necesaria
 Bastante necesaria
 Algo necesaria
 Innecesaria

24. ¿RECOMENDARÍA A SUS COMPAÑEROS NOVELES DE DEPARTAMENTO QUE SE INSCRIBIERAN EN EL DIPLOMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO?

MARQUE SÓLO UNA RESPUESTA.

- Si, a cualquiera de mis compañeros noveles
 Si, pero sólo a algunos de ellos
 No
 Otro: _____

25. SI LO DESEA, EXPRESE AQUÍ BREVEMENTE LO QUE CONSIDERE CONVENIENTE CON RESPECTO AL DIPLOMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE LA UZ

ANEXO 4

Este Anexo contiene las transcripciones de entrevistas, grupos de discusión. Y los relatos.

Preparación de las entrevistas

Todas las entrevistas transcritas a continuación comienzan con la información sobre la realización de la tesis, cuyo propósito es evaluar el Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario con la pretensión de ofrecer sugerencias de mejora. A continuación se declara el objetivo de la entrevista que es conocer la voz y experiencia del entrevistado. Se solicita permiso para grabar el sonido de cara a su transcripción y se repasa, si así lo solicita el entrevistado, su trayectoria en el Diploma. Las intervenciones de la investigadora se señalan con E: o bien con M: en el caso del grupo de discusión y de la entrevista grupal con los mentores.

A. Entrevista al ponente PO1

E: Cuéntame cuál ha sido tu experiencia en el Diploma, cómo has vivido estos años...

PO1: Como reflexión general: prácticamente un 90% de las personas con las que he trabajado iban con la idea de que podrían aprender, su expectativa era que iban a aprender algo. Esta es una idea importante. Las expectativas determinan a lo que vaya a pasar. Su actitud era abierta: venían de Ingeniería, Medicina, Veterinaria.... Gente que empezaba pero querían aprender cosas de cómo enseñar. Esto ha sido interesante como idea general.

PO1: Una de las cuestiones en este tipo de formación, que tal vez creaba algún tipo de problema, que aparecían en el Diploma, sobre todo en los últimos años, eran las personas que iban pero no tenían docencia. Lo hacían personas que no daban docencia, hacían prácticas de laboratorio o en ingeniería. Explicaba planificación y eso ellos no lo hacían, eso era una especie de déficit, así que se veía que eso no les servía para mucho, no veían la utilidad. En Málaga este año, la coordinadora, con sentido, me han pedido que en lugar de ver la guías docentes, que sería más interesante, que ampliara los contenidos de metodología y ha resultado mejor que otros años porque tiene en los cursos profesores que no tienen que hacer guías docentes, deben comprender la estructura de las guías, pero no escribirlas. Claro si yo explico los procesos de planificación, explicas algo que ellos no tienen que hacer, es complicado.

PO1: Como tónica general, percepción general que he constatado, por ejemplo, al ir a las comisiones de evaluación de las titulaciones he encontrado compañeros que han hecho el Diploma y que me comentan/manifiestan que tuvo sentido para ellos cursar el Diploma, que lo veían como algo positivo y les había abierto, cosas que pueden hacer o cuestiones que no habían pensado. Era positivo. Resumiría diciendo que ha sido interesante, adecuado, les ha servido para su práctica como profesores en el futuro y en general la percepción era de gente con expectativas abiertas a aprender y con ganas de colaborar. Como idea general.

E: Las expectativas me interesan. Pero has nombrado distintas titulaciones en las que los profesores impartían docencia, ¿hay diferencias entre ellas?

PO1: Los profesores que venían de INEF de Huesca de Educación física, Educación, Sociales venían como una idea que tenían claro que tenían que enseñar o sea que tenían que aprender a que los alumnos aprendieran, venían con ideas innovadoras. Sin embargo de Derecho y Medicina (menos Veterinaria) ha habido menos gente y en sus ámbitos no había tradición en sus contextos, sus compañeros estaban preocupados en enseñar pero no en el aprendizaje de los alumnos. En Veterinaria, me sorprendió, son más movidos, hay otro ambiente. Y Derecho, Medicina, Enfermería con buena disposición con ganas de aprender, de hacer cosas distintas, siendo que están dentro de una estructura rígida como Medicina o Enfermería (aunque eran como más movidos menos).

PO1: De todas las maneras, como opinión, a parte de este Diploma de aquí, de la UZ, como persona que llevo muchos años en esto de la formación, veo claro que todas las universidades se deberían plantear tener estos estudios, ofrecer esta formación a los profesores. Este año los inscritos en el Diploma me han preguntado, palabras textuales, "¿Por qué no tienen que pasar por estos cursos todos los profesores de la Universidad?" No debería ser voluntario. Otros años me lo han dicho, pero me acuerdo en este año particularmente que me han comentado que hay profesores universitarios que nunca han oído hablar de aprendizaje activo, que para aprender hay metodologías de distinto tipo, cómo se puede evaluar, qué significa la evaluación, que no es poner una nota... Es tener la oportunidad de reflexionar sobre lo que es el proceso de enseñanza. Es que todos deberían pasar por allí, sería imprescindible para todos. De cara al futuro, pienso yo que es muy importante.

E: Esa frase "este curso debería ser obligatorio para todos", ha aparecido literal en algún cuestionario de evaluación.

PO1: Es una idea que se debería hacer, lo dicen los propios alumnos y lo razonan con lógica. Yo lo comento en todos los cursos: la idea de que en la

universidad no es profesor el que más sabe sino es profesor el que sabe y lo sabe enseñar. Las dos cosas. Si solo sabe no sirve para nada. Pero claro, de eso se da cuenta la gente después. De ahí vienen, no sé, posibles problemas.

PO1: En todos estos años en el Diploma, siempre hay algunos, diría que no más de 5% o 2% que no han entrado en esa dinámica, que tienen una expectativa diferente. Pero más del 90% han entrado siempre en esa dinámica. Y salen con esa idea en la manera de trabajar.

E: Si, si, ese 2% tiene una expectativa diferente.

PO1: Pues sí, sí porque además, yo creo que vienen ya con una idea cerrada de que esto no puede ser así, por decirlo de alguna manera.

E: ¿Por qué te animaste a participar en este Diploma?

PO1: Fue por RC1, me pidió quedar un día para hablar, y entonces me engañó, no me engañó no, me hizo una propuesta muy interesante. Primero quería implicar al Departamento de Ciencias de la Educación porque es el que trabaja temas de didáctica y trabajar en el ámbito de la formación de profesorado cuestiones de planificación, pero desde la propia universidad, que no tuviera que venir gente de fuera. Y me acuerdo que fue una charla en el Montesol, y me acuerdo como si fuera ahora.

E: No lo sabía, pero me lo imaginaba.

PO1: RC1. tiene una cosa, que tiene las ideas muy claras, es una persona muy práctica, me entiendo bien porque es una persona muy práctica, él ha estado de director y ha practicado un poco esto, dice queremos esto, lo vemos así y habría que hacerlo así.

PO1: Y entonces comencé a colaborar con el ICE, antes no había colaborado nunca. Me dijo que preparara cosas relacionadas de planificación. Lo que no me comentó es si había otra persona que había dejado de hacerlo, quiero decir, si antes lo hacía África, que era mayor y se jubilaba. Pero creo que eso fue después.

PO1: Yo trabajé bastantes años con África de la Cruz, ella se centraba en la enseñanza por competencias y yo en la planificación general. Fue desde entonces, sí. Lo tengo ya como muy lejano, quizás fue antes de 2008.

E: Probablemente tengas razón, África hacia unas cosas y tú otras.

PO1: Yo empecé a hacer lo de África cuando ella dejó de hacerlo, que fue lo de competencias.

E: Porque ella hablaba de la enseñanza por competencias, y tu hablabas de la planificación en general.

PO1: Exactamente. Exactamente.

E: Me imaginaba que había sido RC1 y también conocía el interés por implicar al departamento

PO1: El intentó un poco eso, y me preguntó por más personas. Si es formación pues hay que quedar con el departamento que trabaja estos temas, yo lo veía muy bien. Implicó también a Didáctica de las Ciencias Experimentales, pero no en el Diploma, sino más bien en los cursos de formación.

E: El profesor X también estuvo en el Diploma en un módulo de Investigación, que finalmente se quitó.

PO1: Ah, pues es posible, sí. ¡Más cosas!

E: Te preguntaba esto porque algunas veces los compañeros tienen algunas reticencias a tenerse que poner delante de otros compañeros.

PO1: Es un problema que a mí al principio también me pasó, es normal. Porque, claro, el profesor universitario está acostumbrado a explicar cosas sabiendo que el grupo con el que trabaja (estudiantes de grado, cursos bajos, no en doctorado) lo puedes medio engañar si quieres y no se enteran, pero, claro, a compañeros no les puedes engañar. O tienes algo que decir o no puedes hablar de lo divino y lo humano. Después, al revés, suele ser muy gratificante. Ya sabes que he trabajado en muchas universidades, con muchos profesores y me he llevado siempre, ha sido siempre que he trabajado con este grupo de personas, situaciones muy gratificantes.

PO1: Por otra parte, esto exige que no puedas ir a decir obviedades ni tontadas, hay que preparar lo que tienes que hacer. Después la gente es muy agradecida.

E: Te pongo un ejemplo, un poco de lo que yo estoy pensando: seguro que tuviste que esforzarte para trabajar todos esos contenidos con compañeros. Porque tenías mucha experiencia en la planificación, en la formación de los maestros. Desde mi ignorancia, ¿hay diferencias?

PO1: Si, normalmente hay diferencias porque el nivel de información sobre los contenidos es diferente. Pero te voy a decir una cosa ¿Sabes qué cuáles me da más respeto trabajar? Con los maestros de Infantil. ¿Por qué? Porque no estoy seguro de que lo que les propongo pueda ser útil, pueda tener sentido para ellos.

PO1: Normalmente si tú vas a explicar algo de planificación en una escuela o en un centro de secundaria, el nivel de conocimientos que tienen, te permite una cierta libertad. Pero con compañeros en la universidad, se entiende que la mayoría, teniendo en cuenta que en el Diploma se inscribía gente de todas las ramas, y del propio departamento, pues... exigía preparación, darles muchas vueltas a las cosas, no puedes decir: tenéis que hacer esto. Te hace buscar en otras universidades, documentos que hay preparados, buscar investigaciones que corroboren lo que expones,... pero una vez que lo preparas para un grupo y un ámbito, luego simplemente hay que mejorar, se trata de ir mejorando, pero el núcleo ya está. Pero antes, es un trabajo detrás muy exigente. Me figuro que como todos mis compañeros que tienen que preparar algo de esto con profesores de universidad. Pero, vuelvo a repetir, a otros tampoco se puede hacer fácilmente, pero no se puede engañar a la gente.

PO1: No creas, con profesores de primaria y secundaria también no es fácil, según lo que vayas a trabajar, también son gente muy exigente.

E: ¿Te refieres a personas que están trabajando como profesores?

PO1: Trabajando, si, trabajando, no a los alumnos.

E: Bueno, claro, es la misma idea.

PO1: La misma idea.

E: Yo me refería a la diferencia entre la formación inicial de los profesores de niveles no universitarios (estudiantes de grado o máster) y formación de profesores en ejercicio (da igual el nivel).

PO1: Entonces había entendido mal la pregunta.

E: Es verdad que tienes esa experiencia de trabajo con estudiantes en formación inicial y con profesores en ejercicio de todos los niveles.

PO1: Hay diferencias. La exigencia es muy diferente. Con los estudiantes lo importante es cómo lo articulas para que lo entiendan, como lo pueden aprender. No se trata de qué. Sino qué estructuras para que ellos lo aprendan qué haces para que lo entiendan: no vale con ir a clase y contar lo que quieres que aprendan. Sin embargo, para trabajar con profesores que están en el aula (profesores en ejercicio), no les puedes ir a contar historias, lo que les vayas a contar tiene que servirles para algo, no se puede filosofar, y eso es difícil. La ventaja que yo he tenido es que siempre he trabajado con temas de dirección y de planificación que son cosas muy útiles que tienen que trasladar en seguida a la realidad. Siempre han sido contenidos útiles a los que les veían sentido.

PO1: Por eso en los últimos años en el diploma ha habido problemas con algunos profesores que solo daban prácticas en el laboratorio, en Ciencias, en Veterinaria,... y era muy lejano para ellos la planificación, no tenían que hacer guías didácticas, no tenían guías para nada. Era difícil, lejana para ellos, necesitaban conocer los procesos concretos, como evaluar, cómo hacer rúbricas, como estructurar grupos, como motivar... era lo que les podía interesar.

PO1: En lo que es la formación, aunque me vaya de lado, igual que en los centros de Primaria y Secundaria la formación, desde mi punto de vista, la única que tiene sentido, es aquella formación que necesitan para el centro, es lo que se llamaba formación en centros, que de una necesidad surja el desarrollo de una formación.

PO1: En la universidad es lo mismo. A no ser que hagas una formación inicial, que sí, porque ya se hace desde un punto de vista de que en un momento determinado la podrá utilizar. Pero cuando uno ya está trabajando, tiene que ser una formación que le vea esa persona una utilidad. Por decirlo de otra manera, cuando hablamos del Diploma, entiendo que hablamos de una formación de cara a, por tanto ahí sí que puede tener sentido trabajar distintas cosas que puedan utilizar en el futuro. Pero, claro, tiene que estar ligada mucho la formación a la necesidad que vean ellos de que eso puede tener sentido. Yo eso lo veo muy importante en lo que es la formación. Por eso muchas veces cuando vas a dar un curso a algún sitio, alguna cosa, en seguida ves...

PO1: Yo siempre pongo el mismo ejemplo, el único curso de formación que sé que no funcionó, fue uno que me pidieron en Santander y yo veía allí gente, catedráticos, etc., que no hacían caso, estaba explicando cosas de competencias y preguntaban cosas que se les ocurrían. Pensé: aquí pasa algo raro. Después me enteré que ese año la universidad de Santander les había obligado a hacer formación para obtener complementos. Así que se inscribieron en el curso para obtener complementos. Pero el curso les importaba tres pepinos. Bastantes de ellos estaban allí sentados para firmar. Todos catedráticos diciendo a mí que me va a contar éste. Hacían preguntas que no tenían sentido. Claro, la expectativa era mínima, no les interesaba, no tenían expectativa de aprender. Por eso las expectativas son determinantes en el éxito de las cosas.

E: Y tú, el hecho de que hubiera profesores inscritos en el Diploma de distintas áreas ¿cómo lo vivías? Lo veías como problemático o no...

PO1: Yo lo veía como muy positivo. Te refieres a que haya profesores de distintas especialidades.

E: Si, a que tuvieras que preparar tus módulos de planificación, guías, proyecto docente,... y tenías que hablar para profesores de distintas ramas

PO1: Yo lo veía positivo y entre ellos también lo veían positivo. Es que la perspectiva de trabajar muchas veces de los de Veterinaria, con los de Ingeniería, con los de Filosofía, con los de Educación, los enfoques eran distintos, era muy enriquecedor entre ellos. Yo, incluso, para realizar según qué actividades les ponía a trabajar en grupos de áreas afines, parecidos entre ellos y en otras actividades, los ponía en grupos de áreas distintas. Porque tienen distintas culturas de trabajar. Yo lo veía muy positivo. Cogían ideas unos de otros y era bastante útil, positivo. Veías a los ingenieros todo tan controlado, tan estructurado, los de Derecho eran sobre todo descriptivos y explicativos. Y a lo mejor de otro ámbito, todo mucho más abierto. Yo lo veía como muy positivo. Yo he aprendido también mucho de ellos, de lo que normalmente comentaban, hacían...,. Creo que es interesante.

PO1: A lo mejor, había algún tipo de aprendizaje o de realidad o de cosas que había que explicar que podría haber tenido más sentido según cada especialidad, eso es cierto, pero en general esto me parece positivo, no me digas por qué, con evidencias concretas, pero mi impresión es muy positiva y entre ellos yo creo que también.

PO1: Y no hemos hablado de una cosa, la gente se conocía, y eso era muy importante, un grupo de 30 personas de diferentes ámbitos, algunas de ellas terminando su carrera profesional, otros empezando y establecían relación entre ellos, depende de los cursos había más o menos relación. Y esto también me parece un aspecto interesante: la relación que se establecía entre ellos siendo de ámbitos diferentes. Fíjate que en la universidad a veces estamos muy parcelados unos con otros. Y esto lo aporta el Diploma: juntar a personas de distintas especialidades que van a trabajar juntos durante un tiempo y van a ver cómo trabajan otros, qué es lo que hacen otras personas, cómo lo plantean, qué innovaciones hacen, por dónde van,... Y de todo eso se aprende. Creo que esto es positivo totalmente.

E: Y una cosa que me interesa es el diseño del curso en sí, aunque ha habido bastantes cambios, de número de horas, de orden, los módulos, pues eso, sobre la estructura. ¿Qué te ha parecido?

PO1: Yo creo que la estructura del Diploma cubría los ámbitos de formación que un profesor en este caso necesita: tenía evaluación, metodología en el sentido de competencias, relaciones de grupo, metodología, etc. y después un módulo formal, que no se si lo ha tenido siempre, de páginas web o de gestión o no sé cómo lo llamáis vosotros....

E: Le aclaro que hay un módulo de recursos (herramientas, tecnologías,...etc)

PO1: Y el ámbito de la planificación, por lo que creo que se recogía todo lo yo entiendo que es la formación de un profesor de la Universidad: planificación, metodología de alguna manera, organización y lo que es evaluación y alrededor de eso gira todo, porque cuando habla de metodologías también habla de las dinámicas, del funcionamiento, lo que hace PO2 por ejemplo, ... aprendizaje (eso lo meto todo en un bloque) entonces yo creo que eso lo cubre.

PO1: Yo creo que, como todo, y eso lo podrás valorar cuando entrevistes a la gente, muchas veces (más allá del diseño) depende en muchos casos de la persona que lo dé. No de los contenidos, sino de quién dinamice ahí. Más allá de los contenidos son importantes las personas que lo han impartido. Yo por la experiencia que tengo y las que lo han impartido, obviándome a mí, no voy a hablar de mí, han sido personas que se han sabido conectar bastante bien con la gente en el sentido de plantear cosas concretas que les puedan servir ..., en ese sentido.

PO1: Lo que yo diría un poco es de cara al futuro, dentro de estos ámbitos, habría que ir concretando aspectos que puedan ser más interesantes e importantes. Por ejemplo, en planificación, a lo mejor no tiene tanto sentido hablar de las guías docentes sino de la, de planificación en general, de aprender cómo organización todo, intensificar las ideas de las metodologías, intensificar ideas de los temas en relación con las TIC, por ejemplo, ahora estoy utilizando mucho temas de flipped classroom, o cantidad de aplicaciones interesantes en red, o poder hacer tutorías desde el despacho con videoconferencias que eso se puede hacer. A lo mejor, insistir en estas cuestiones de estas por ir modificando, pero en el fondo siempre es lo mismo: planificar, organizar, evaluar y, de alguna manera, trabajar con los chavales. Yo por lo menos así lo veo.

E: La verdad es que el diseño es muy clásico.

PO1: Es que hay cosas que no cambian y ni deben cambiar, te lo digo en serio, si es como muy lineal, como muy de ámbitos. Pero es que, en el currículum nuevo de maestros hemos cambiado el nombre de las cosas para hacerlo más moderno, hablamos de contextos, de la estructura de no sé qué y nos hemos vuelto locos para intentar hacer y para aclararnos, nos hemos tenido que volver a plantear ¿qué hacíamos antes?, ¿qué es lo que tienen que saber los chavales? y en el fondo es , queramos o no queramos es.. Otra cuestión es y qué es lo que deja de ser clásico, es que cuando hablamos de estas cosas, se vean como parcelas independientes.

PO1: Pero uno cuando vaya a enseñar, siempre, toda la vida, desde Sócrates hasta ahora, hemos tenido que hacer lo mismo: pensar qué va a hacer, tendrá que

intentar estructurarlo de algún modo, tendrá que llevarlo a cabo y tendrá que hacer algo que llamamos evaluación y que nadie sabe lo que es. Pero es que eso lo hacemos siempre. Otra cuestión es como compliquemos las palabras.

PO1: Cada vez más estamos cambiando.... Por ejemplo, lo del flipped classroom, eso no es nuevo, es una historia de toda la vida, lo que pasa es que ahora utilizamos las tecnologías. Todo está descubierto, pero lo que pasa es que le ponemos nombre. En el fondo lo que hacemos es que si antes los chavales hacían cosas fuera del aula ya, ahora lo hacen también quizás de una forma mucho más estructurada, con recursos mucho muy interesantes...etc y eso de trabajar en clase también ha existido siempre, el aprendizaje activo, ha existido ya desde el año que atacaron.

PO1: Por eso te quiero decir, aunque suene a clásico, yo creo que responden a lo que necesitan los profesores.

E: Recopilo un poco hasta aquí los temas que hemos tratado: hemos hablado de los profesores que seguían el Diploma, del ambiente de clase que calificas de positivo... pero no hemos hablado mucho del grupo de profesores que impartíais el Diploma. Ahí ¿qué?

PO1: Ahí, personalmente he estado muy a gusto con todos, tal vez, lo que se haya podido mejorar en ese ámbito, así a bote pronto, en nuestro caso es una mayor coordinación entre los profesores.

PO1: A lo mejor, que antes de empezar el Diploma hubiésemos tenido una reunión todos los profesores con las cosas que podíamos hacer y tener un intercambio y después al finalizar lo mismo, tener una reunión para valorarlo. Creo que eso es un poco lo podríamos haber hecho para mejorar un poco, y saber cada uno de qué habla y se podía haber hecho. Hablar si que hablamos desde vosotros, los coordinadores, RC1 nos decía lo que había hecho cada uno. Claro, hubiera quedado también. Contamos también con muchas dificultades, con el tiempo de la gente, etc.

PO1: Si que hubiera redundado en una mayor coordinación de las cosas que hacemos. Si tú hablas de planificación, hablar también con el de evaluación, introducir si voy antes lo que voy a decir, que lo sepa el de evaluación y coordinar todo eso.

E: Otra cuestión que me interesa son las evaluaciones que se hacían de los módulos y la evaluación global, tu esto ¿le sacaste algún partido?

PO1: Yo sí, a mí personalmente me daban más de si las evaluaciones individuales de la gente con las ideas de la gente que la evaluación global. Lo que veo que no tenía mucho sentido es cuando enviabais las evaluaciones de los demás profesores. La gente decía y yo esto y esto y esto... . Es la condición humana.

PO1: Algunas veces me servían para cabrearme porque veía que no me habían entendido algunos y la mayor parte de las veces para valorar cosas que tenían razón porque veía que tenían razón. Normalmente las evaluaciones sí que servían, de tal manera desde las evaluaciones yo sí que cambiada cosas.

PO1: Hay una cuestión curiosa, que yo detectaba y pensaba por qué, aún no he conseguido..., en el Diplomín siempre salía peor valorado que en el Diploma. Haciendo absolutamente lo mismo. Eso quiere decir que los del Diplomín necesitaban cosas distintas que los del Diploma. Porque las expectativas determinan. Pero las evaluaciones sirven para intentar montar otras historias, a ver si pueden servir. A lo mejor no he terminado de acertar con estos. A lo mejor no termino de captar qué es lo que querían. Eran perspectivas distintas. La diferencia es que en el Diplomín eran personas que acababan de llegar como profesores, un curso más reducido... y el Diploma es más estable, con profesores ya con algún año de experiencia. Fíjate, solamente esto hacía que demandaran cosas distintas. También tengo que decir que recuerdo profesores que han participado en esto del Diploma con muchos años de experiencia, una persona de Geografía, de Medicina, de Derecho con actitudes de alumno, que quieren aprender algo y se vuelve a resaltar la idea de las expectativas. Si vienen a esa edad es porque quieren aprender algo. Es importante destacar que profesores hechos y derechos, incluso algún catedrático, que nunca piensan que nadie les va a decir nada, que ha venido al Diploma, como inscritos, con ganas de participar y de aprender y con la mente mucho más abierta que otros que acaban de llegar. Por desgracia no han sido muchos los profesores de este tipo que han acudido. Pero los que lo han hecho, la foto la tengo, aunque no recuerdo sus nombres porque esto se me da mal.

E: Otra cuestión que no es de cerrar, en general, que es más de detalle. ¿Tú has percibido alguna diferencia en el Diploma cuando hemos introducido en la estructura el hecho de que los inscritos tuvieran que hacer trabajos que daban lugar a la guía docente o pequeños trabajos en los módulos?

PO1: No he notado nada en especial. Lo que si es cierto que eso obligaba a profundizar un poco en algunas cosas. Lo que noté cuando se mandaban estas cosas, es la dificultad que tenía el alumnado del Diploma de tiempo: personas algunos de ellos que trabajaban fuera, otros que además de trabajar fuera y tenían las clases distribuidas o sea que iban locos...Me ha venido a la cabeza ahora, de cara al futuro a

lo mejor valorar desde las universidades, que no me harán puñetero caso, cómo hacían antes en la enseñanza no universitaria, que el profesorado que quiera formación que se le contabilizara como horas de dedicación, que no generara un trabajo más, sino que fuera parte de su propio trabajo en la universidad, eso estaría fenomenal porque de alguna manera permitiría estas cosas. Pero claro, ... yo lo que noté es eso, entre los chavales sobre todo gente joven que empezaba, muchos tenían críos, había una chica de Medicina que venía la pobre, dejaba a la cría fuera, me acuerdo de esta chica de Medicina porque después me ha venido a preguntar cosas, tenía críos pequeños, iba al hospital no sé cuántas horas, después venía a la formación, después a dar clase. Cuando les mandaba este tipo de actividades ya veía que no llegaban, pero bueno eso es un poco las circunstancias en las que se desarrolla la formación muchas veces y no solamente en la universidad sino en muchos ámbitos. En resumidas cuentas, si noté algún cambio fue en ese sentido: por una parte la dificultad de algunos que tenían de hacerlo, dado el tiempo que tenían y por otra parte sí que servía para profundizar en algunas cosas, eso es cierto.

E: Para finalizar, tu alguna vez te has planteado o has pensado qué hubiera pasado si a Fernando Blanco el día que te propuso participar en la formación le hubieras mandado a hacer puñetas aquel día (hubieras rechazado su propuesta). ¿Qué me hubiera perdido? ¿Qué hubiera ganado?

PO1: Sí, alguna vez lo he pensado. Creo que hubiera perdido. Ha sido una experiencia interesante en ese momento y sigue siendo. Yo no solamente empecé en ese momento a trabajar aquí como profesor universitario sino que empecé también en otras universidades. De hecho, yo hasta ese momento había trabajado en los centros de profesores ofreciendo formación de directores, pero no en la universidad. Empecé a trabajar en otras universidades, he recorrido País Vasco, Andalucía (5 o 6 sitios), Valladolid, Pamplona, Segovia, Salamanca, Cuenca, Málaga. El otro día estuve haciendo cuentas de por donde había pasado y creo que he recorrido el 80% de las universidades. Claro eso, como diría, ha sido un aprendizaje impagable. No solamente en otras, también aquí. Totalmente.

E: ¿Crees que te han llamado de otras universidades porque han visto tu nombre aquí?

PO1: Normalmente sí. Claro, normalmente fue por eso. Claro, sí, sí. Una vez que empecé aquí, me empezaron a llamar de otras. Tuvo que ser por eso, si no, no tiene sentido. La gente busca, mira en otros ICE's,... El ICE de Zaragoza, por cierto también tengo que decir que tenía buen nombre en esas universidades, era una referencia de las cosas que se hacían, las cosas como son. Fue entonces a partir de ahí.

PO1: Me hubiera perdido bastante. Conocer a cantidad de gente, las realidades de todos los sitios... Ver que en todos los sitios es lo mismo, la misma problemáticas. Me ha permitido trabajar no solo con profesorado novel sino, en Granada he trabajado con gente de varios centros, En Salamanca con los profesores de idiomas, gente encantadora para trabajar. Como en Sevilla, gente encantadora, no me acuerdo de que eran

PO1: Si pienso en Universidades, excepto en Galicia, he estado en todas las comunidades porque en Cataluña he estado en Lérida, por la cercanía. Prácticamente en todas

PO1: Vuelvo a repetir, el ICE de Zaragoza tenía buen nombre y a mí me llamaban por eso, el boca a boca.

E: Una cosa que ha salido y no. En todo esto había un gestor, que ha sido más años RC1 que yo, y otras personas alrededor. A ti qué te parecía, cómo lo veías o echaste en falta algo, la comunicación con ese núcleo central que era el gestor del Diploma.

PO1: Ningún problema, sino todo lo contrario. Ningún problema. Al revés. Lo digo sinceramente, solamente he tenido apoyos y ayudas de la parte del ICE, siempre que he trabajado con ellos, con el grupo que llevaba todo esto, y no solamente con los gestores sino con la gente de secretaría. Todo ha sido positivo en ese sentido. Diría nada a mejorar. Es valorado de forma totalmente positiva. La gente de secretaría encantadora, cualquier cosa que pedías en seguida, siempre que ibas allí y en este caso se agradece no solo que sean eficaces, sino que se agradece digamos el trato. Te vas contento de allí. No vas a un sitio en el que te amarguen la vida. Gente positiva, normalmente en cualquier caso dispuesta a hacer las cosas. Las cosas como son, es así.

PO1: Y en ese sentido, todas las perspectivas y todo lo que pueda decir y se lo puedes preguntar a todos. Ya verás cómo saldrá, que es para valorarlo, tanto los organizadores como la gestión (*sí, sí, todos, me refería a todos*), puramente de gestión. Todo positivo, de apoyo de ayuda de coordinación, te fiabas de ellos totalmente.

E: ¿Tenemos que seguir esforzándonos por seguir con el Diploma y sacarlo adelante?

PO1: Te lo digo muy en serio (y no es que el resto no sea serio). Es un debate y un reto de las universidades es, algo que se tendría que hacer. Es un reto para las universidades. Lo que falta en la universidad. Yo creo que se investiga bastante bien

en todos los ámbitos, pero solamente se trabaja para que se investigue mejor, no para que se den las clases mejor.

PO1: Tiene que haber sistemas, pero no solamente como se está haciendo ahora, sino que llegara a más ¿me entiendes? Que llegara a más, que a la gente no se obligara, pero primero cualquiera que quiera ser profesor en la Universidad, obligarlo a hacer un curso de formación, le guste o no le guste, algo se enterará.

PO1: Y después, el que está en la Universidad, de alguna manera, un reciclaje cada 10 años, un reciclaje cada cierto tiempo, que formara eso parte de Docencia, que me parece que forma parte, pero de una manera operativa. Que no sea algo burocrático, como el grupo de Santander que te he comentado. Creo que esto es imprescindible.

PO1: Que no tiene por qué ser en la propia universidad, que uno puede hacer un curso de formación a través de lo que sea. Si un poco y la universidad que ofrezca los cursos que, para que aquellos que lo deseen, que no lo hagan solamente por tener lo que necesitan para ANECA, que también lo hacen, pero realmente que sirva. Creo que en la universidad sigue faltando en bastantes ámbitos formación y criterio para ser capaces de, no transmitir, de que los alumnos aprendan lo que el profesor tiene en la cabeza. Yo creo que eso es clave. Vamos, lo tengo claro.

E: ¿Lo has visto igual en otras universidades con programas similares?

PO1: Lo he visto igual, con programas similares, tienen la misma situación en todas las universidades. Lo que pasa es que con programas así tan establecidos no lo tienen muchas. Yo ahora solamente me he quedado con Salamanca y Málaga, que son las que voy de manera sistemática. Tienen programas de hace 20 años, una barbaridad de tiempo, eso sí, cercenándoles el dinero, etc., etc.

PO1: El resto de universidades que algunas veces voy son cosas simplemente muy puntuales. Es más, yo me acuerdo el año pasado en Burgos, por ejemplo, con una nueva coordinadora que había, los dos cursos salieron bien, me dijo que le habían dicho "usted monte, pero a ser posible on-line, que no nos cueste un duro". Andan con esos problemas en todas las universidades, con problemas de financiación, que no ven la necesidad de financiación para formación. Yo lo entiendo, quiero decir, que si una universidad un rectorado tiene problemas, claro pues, tiene que, pero claro, esa prioridad de la formación la tienen ahora en pocas universidades, desde mi punto de vista, por lo que veo, que son aquellas que se siguen preocupando y optando por que sigan formándose gente.

PO1: Pero aun así, por ejemplo, en Salamanca, la conoces a la que está, (*si, la conozco, M^a José*), cada día le quitan más gente y funciona aquello porque ella le echa horas y horas y horas y horas,... Pero, claro.

PO1: La idea es clara, hay que ir por ahí. Lo que pasa es que para eso, la gente que está en los rectorados se lo tiene que creer, que es otro problema. Claro, para priorizar dinero para ello.

E: Entiendo que tu valoración general del Diploma ha sido una valoración...

PO1: Es positiva, pero es así, además lo he justificado por qué. Porque la gente sale formada en unos ámbitos, en el 80% salen con una especialidad positiva, lo llevan a la práctica, se acuerdan y se les abre la mente para cosas que pueden hacer. Todos los años sale gente diciendo que por qué no todos tienen que hacer eso. Es que es así.

E: Muchas gracias por ofrecer tus experiencias.

B. Entrevista al ponente PO2

E: Cuéntame cuál ha sido tu experiencia en el Diploma, como profesor del Diploma...

PO2: Mi experiencia ha sido positiva, pero quizás más por una cuestión personal que por el hecho de sentirme partícipe de un claustro de profesores, de un proyecto formativo concreto y me explico. Para mí fue una salida personal muy importante, porque yo no estaba haciendo nada, por las tardes en aquel momento, había sido director general, y tener una institución que me pida que yo colabore, como era la Universidad de Zaragoza, a través del ICE, y de Fernando Blanco pues yo agradecí muchísimo. Por tanto para mí fue una experiencia personal.

PO2: Desde el punto de vista del contenido, se me adjudica un contenido del que yo no era especialmente experto. Un contenido teórico, que había impartido Juan Antonio anteriormente, y que se centraba sobre todo en un curso de Psicología del Aprendizaje de la licenciatura, comprimido en 12 horas. Como yo no sé dar cursos teóricos, me cuesta mucho, pues tuve que hacer una reformulación de lo que era. Yo hubiera estado más cómodo con el módulo que impartía PO4 de Clima de clase, comunicación, que está más cerca de la inteligencia emocional, de la que yo me he hecho experto en estos últimos 15 años.

PO2: Pero dada mi condición de Doctor en Ciencias de la Educación por una parte y de Psicólogo por otra, pues la Psicología de la Educación no me era ajena. Lo que sí que veía que era ajena al Diploma. Al Diploma porque aunque sí que es cierto que las teorías del aprendizaje son importantes para dar clase, es decir, entender las

corrientes psicológicas tanto la cognitivista como la conductista, explicar también los procesos de aprendizaje de la atención, la percepción, la motivación, etc. yo veía que a la hora de explicarlo aburría, los estudiantes, los profesores/alumnos no les importaba lo que hubieran dicho los especialistas del aprendizaje, ellos lo que quieren son recetas concretas para entrar en el aula. Todo esto derivó desde establecer, al principio los principios del aprendizaje, tanto desde el punto de vista psicológico como desde el punto de vista neurológico, como las dos grandes corrientes que existen fundamentalmente en psicología del aprendizaje pero siempre desde metodologías bastante más activas. Entonces yo lo que he intentado que fuera una reflexión sobre el aprendizaje desde dos perspectivas: tanto desde el aprendizaje, de cómo se procesa la información, estaríamos hablando de la psicología del aprendizaje más dura, cuanto de la didáctica que necesitan los profesores para entrar en clase. Al final he creado un módulo de 12 horas o de 9 horas el último caso, que también se condensa en el Diplomín en 3 horas, en el que lo que hago es crear clima de motivación respecto a la consideración de las condiciones psicológicas y pedagógicas que tienen los estudiantes para llegar a aprender lo que tienen que aprender en los distintos grados.

PO2: Además he intentado siempre a través de la videocámara y de las fotos que saco de ella, a través de la orla, intentar conseguir que se haga equipo entre ellos porque es una situación para un profesor tremendamente motivadora, el tener profesores de muchas y diferentes ramas, que ellos se integren entre sí. Yo siempre les he hablado que hagan *lobbys*, que cada curso haga un *lobby*. Y de hecho, hubo cursos, sobre todo me acuerdo de uno en el que había mucha gente de Veterinaria, en el que de ahí salieron grupos de investigación formados precisamente a partir de la orla. De esa interacción que es, en definitiva, la base del aprendizaje universitario.

PO2: ¿Valoración por mi parte? Personal, muy positiva. Desde el punto de vista del contenido que me ha tocado, bastante positiva, sobre todo dada la reorientación que yo le he dado. Desde el punto de vista de su inserción dentro de lo que es Diploma, estaría menos satisfecho, siempre he visto quizás una excesiva atomización, cada profesor da su parte, no hay un concepto global que a lo mejor echaría yo en falta en el Diploma. Lo que yo he apreciado más, desde mi punto de vista, al dar los primeros módulos, que hay más participación, más motivación, más asistencia, que me han contado que en los últimos módulos decae, decae en motivación, decae en participación y decae en asistencia.

PO2: En cualquier caso, entiendo que tendría que ser obligatorio un diploma. El currículo del mismo, hombre, yo entendería que esto tendría que ser un máster oficial.

E: Cuando dices un máster oficial, quieres decir un máster de ANECA, no un estudio propio o un postgrado.

PO2: No, no, no, quiero decir un máster con no sé si con sus 180 créditos o 120 créditos. Por lo menos 120 créditos y con sus prácticas y diseñado, yo pues lógicamente claro cada maestrículo tiene su librico, y a lo mejor el diseño cabría reformularlo un poquito...

E: Lo cambiarías

PO2: Si, lo cambiaría. Desde perspectivas de la psicología y la pedagogía, lógicamente, y sobre todo, de cara a, un poco, quizás la tesis que yo manejo siempre, además yo hice la tesis doctoral sobre la formación del profesorado y la tesis fundamental es que hoy es la creación de vínculos inter-profesorado lo que determina su calidad docente y su calidad investigadora. Por tanto, a lo mejor tendría que ser menos presencial, tendría que ser más investigadora, tendría que ser más práctica, tendría que ser, por supuesto, nunca pierdo referencia de esos fundamentos que he comentado antes, que aunque son difíciles en su concepto, yo creo que en el módulo que he dado, y de hecho todas las valoraciones que se han hecho siempre sobre mi participación en el Diploma han sido muy buenas. Siempre he ido detrás de PO4 en el ámbito que es como digo yo más fácil a lo mejor de esto, siendo un módulo muy duro, muy intelectual, pues se ha hecho lo que se ha podido y yo creo que ha quedado bien.

E: Lo que estás diciendo es que a pesar de esa dureza y esa dificultad que tiene, es un módulo necesario.

PO2: Claro, es un módulo imprescindible. Lo que, la metodología, ya me he encargado de hacerla mucho más práctica, mucho más vivencial, mucho más próxima a los profesores. Porque claro, comencé dando clase de psicología del aprendizaje. A un profesor en ejercicio no le puedes dar clase de psicología del aprendizaje. Hoy la tiene en internet. Se puede bajar a Bandura, se puede bajar a Piaget, se puede bajar a Ausubel, puede saber más que yo de Vigotsky y puede saber más de todo eso. Entonces es sobre todo, y como un curso último que he dado aquí, la flipped classroom, es decir, que el espacio aula, si en la formación del universitario debe ser debate y la crítica y la búsqueda del conocimiento, la construcción de conocimiento. Entiendo que eso es un poco lo que habría que hacer.

PO2: Yo entendería que ese módulo por supuesto tiene que estar, con la misma duración, ni más ni menos que tiene, con la misma metodología que tiene, las evaluaciones no lo han puesto mal. Pero si que el objetivo del Diploma, en este caso del Máster, sería elaborar tu propio método. Cada maestrículo tiene su librico, significa

que cada profesor debe encontrar su estilo didáctico, investigador y profesional, los tres aspectos, las tres patas. Desde el Máster del Diploma de formación del profesorado. Es decir, que tiene que tener recursos para conseguir suscitar en el aula lo que muchas veces la universidad no suscita. Yo pregunto mucho a los profesores cómo se evalúa y que es lo que se evalúa en la docencia universitaria y de los no sé cuántos años llevo, 11 o 12 años de Diploma, la experiencia que me dicen es que el 75 o el 80% siguen siendo contenidos memorísticos que están en Internet. Es decir, la universidad yo la entiendo como un espacio de construcción de conocimientos nuevos al servicio de las profesiones, al servicio de la investigación y al servicio del cambio social y económico. Y entonces ese sería para mí el objetivo. Es decir, sacar personas absolutamente rompedoras con el sistema, sin romper el sistema, desde dentro del sistema. Pero creando como el aceite que se extiende en los departamentos, creando espacios de buen rollo, de buen clima, de colaboración, de interacción y de hacer la universidad lo que en el siglo XIII en principio parece ser que era, que una universitas de alumnos, de profesores y en este caso de investigadores.

E: Cuando hablabas de que debería ser un Máster has dicho que te parecía muy importante para la calidad la interacción entre los profesores, o sea el hacer grupo (absoluto, absoluto) y que en tu módulo era una de las primeras cosas que intentabas fomentar (exacto), porque era de los primeros módulo (no, no), porque encontrabas que todavía no le habían dado valor a ser un grupo.

PO2: No, porque, en principio, pocas universidades dan valor al grupo, aquello de trabajar en grupo interdisciplinar está lejos de la realidad. Yo sólo concibo la universidad con una sola metodología, que es la metodología por proyectos, ahí yo no entro más que en esa metodología, y, por supuesto, desde metodologías colaborativas, colaboradoras. Desde aprendizaje cooperativo y con metodologías como pueda ser el estudio de caso, el desarrollo de la creatividad, el desarrollo de la crítica. Eso es la universidad. Todo lo demás es replicación de los malos estudios de enseñanzas medias que nosotros en nuestros tiempos tuvimos. Yo concibo una universidad absolutamente y radicalmente diferente. La universidad tendría que estar inserta en la sociedad, desde la sociedad. Por supuesto el profesor asociado, tendría que ser profesor asociado. En ningún caso tendría que ser profesor que no tiene otra experiencia y que coge la docencia como actividad más importante, aunque luego tenga una licencia de autónomo.

E: Los falsos asociados

PO2: Y la falsa universidad en definitiva. ¿Qué es la universidad? La universidad es universitas, y es un uno, universitas viene de unir, es decir, la parte primera de la

universidad es de unir. Yo llego a esa conclusión reflexionando. En 2003 precisamente, me fui a Valencia cuatro días a un hotel, a preparar el módulo, porque fue muy rápido e introduzco lo que hoy se ha dado en llamar neuroeducación, que ahora me he dado cuenta que he estado haciendo neuroeducación 11 años en el ICE.

E: ¡Mira!

Si, sí. ¿Por qué? Porque yo explico, empiezo con el aprendizaje más burdo que es el aprendizaje de balances físico-químicos en las conexiones sinápticas, para terminar en el amor, en el cariño y en el roce más humano entre dos personas, o entre dos profesores, entre un profesor y un alumno. Entonces las sinapsis se establecen sólo, no consiste en tener muchas neuronas para ser listo, sino consiste en que las neuronas que tienes estén interconectadas. De la misma manera, una universidad, si yo tuviera que hacer una evaluación de calidad de las universidades, vería el índice de interacción, es decir, haría un sociograma y si el sociograma me salía que no había más que islas, entonces esa universidad no sería tal.

De la misma manera, un aula, en la que los estudiantes, como digo yo, una de las cosas que siempre planteo, que tú tienes los mejores alumnos que tienes en el aula, porque no tienes otros, si no tuvieras los alumnos que tienes estarías en el paro, eso está claro. Con lo cual, gracias a esos alumnos tú eres profesor. Y te pagan por todos los alumnos que tienes. Por tanto, si tienes 40 alumnos y hay 3 que porque no tienen los conocimientos suficientes previos, porque su conducta no es adecuada o porque simplemente te caen mal por la forma de vestir o de peinarse, pues estás incumpliendo tú contrato. Tu contrato tendría que ser al menos, si te pagan por 40, tendrían que pagar por 37, y si no haces caso más que a 25, pues entonces te tendrían que quitar 15 alumnos de nómina. Es decir, el conocimiento es solo interacción y ahora esto nos lo dice la neuroeducación. Yo ahora voy a desarrollar un nuevo producto, tú sabes que me gusta crear, que se llama la neuro-socio-educación, precisamente para introducir que en la neurología es la sinapsis la dueña del aprendizaje y que el aprendizaje solamente se establece cuando hay conexiones y para que haya conexiones tiene que haber motivación y si no hay motivación, y por tanto si no estamos cerca de las necesidades motivadoras de los alumnos que nosotros tenemos, difícilmente estarán activos, difícilmente habrá interconexiones neuronales, difícilmente habrá engramas que luego tú puedas recuperar en forma de conocimientos.

PO2: Y esa es una reflexión que yo he hecho en este ICE y he hecho en este Diploma, es decir, que a mí me ha aportado también eso y es lo que yo vengo implicando a la gente. Hasta el punto de hacerles unirse de las manos a los 10

minutos de entrar en el aula. De forma que si ellos están juntos en un Diploma y al final ni se conocen el nombre de la persona que tiene al lado pues no sé para qué serviría. Desde luego, en una empresa no los contratarían. En una empresa no los contratarían. Y desde luego en una universidad, mucho menos. Y digo mucho menos porque en las empresas existen categorías, existen diferencias, existen departamentos, pero aquí solamente tenemos una categoría que son nuestros alumnos. Y en nuestros alumnos incidimos a lo largo del grado o del postgrado un sinnúmero de profesores que incidimos sobre un mismo producto que es, por ejemplo, Alberto Martínez Suárez, y sobre él tenemos que incidir de forma interdisciplinar para que exista esa capacidad. ¿Cómo salen de la universidad? Salen con el talante del profesor que han visto. Porque por mucha tecnología y mucho 4.0, el alumno sale imitando los comportamientos que ha visto en los 4 años de grado y los profesores, la mayor parte de los profesores, estamos repitiendo o están repitiendo (yo espero que no) las metodologías didácticas que vimos hace 30, 40 o 50 años. Con lo cual aquello de innovación y renovación, pues queda un poco lejos.

E: Dos cosas que quiero comentar que a lo mejor yo no las estoy interpretando bien, para que me digas es así o no. Una de las cosas que has dicho es que cuando RC1 te llamó para el Diploma y te dijo, tienes que hacer este módulo sobre psicología del aprendizaje, yo entiendo a lo largo de esta conversación que lo que me estás diciendo es que tú has tenido, entre comillas, la libertad de llevar ese módulo a tu terreno. Es decir, de ofrecer lo que a tí te parece que son los pilares básicos de la psicología del aprendizaje. Es decir, de ofrecer eso que es duro que no es muy agradable para los profesores

PO2: Si, es la parte más teórica del Diploma

E: Eso, la parte más teórica pero esto lo has llevado a tu terreno de forma que para estos profesores que han seguido el Diploma, creo que lo que estás buscando, no lo sé, es que sea ese conocimiento útil para su "ser profesor".

PO2: Está claro.

E: ¿Esa es una idea?

PO2: Absoluto.

E: La segunda idea que ha ido surgiendo también que me parece interesante respecto al grupo, que tú te has puesto enfrente, es que para ti, creo que lo has dicho en más de una ocasión, el hecho de que sean profesores de distintas áreas, es rico, no es una barrera, no es una limitación.

PO2: No solamente para mi es una riqueza, sino que para el grupo es esa riqueza. Porque incluso yo he tenido alumnos de psicología que saben 10 veces más que yo de psicología de lo que estoy diciendo. Sin embargo, si alguno me ha pedido eximirse de alguna clase y por supuesto yo lo he eximido, porque tiene los conocimientos certificados por una universidad. Sin embargo han preferido continuar, la mayor parte de ellos, el 75% - 80% de los licenciados en psicología han preferido quedarse a ver lo que han visto ellos en la carrera como psicología del aprendizaje desde otra perspectiva. Claro, si estoy intentando motivar, digo que si no hay motivación, no hay aprendizaje. Yo cuando entro en clase lo primero que intento es motivar, y como defino que la primera motivación, la máxima motivación es la motivación del grupo, es la relación del grupo, yo lo que intento es que haya relación de grupo. Es que yo no me imagino dando este módulo y los profesores en sus bancos, en forma de clase tradicional, tomando apuntes y haciéndome alguna pregunta ¿hay alguna cosa a aclarar? ¿Queréis que os aclare alguna cosa? Esto me lleva a la Universidad de Salamanca y que lo explico en clase. Yo pongo siempre dos diapositivas: una la Universidad de Salamanca, la cátedra de fray Luis de León y otra, es una foto de una universidad de hoy, donde lo único que se diferencian es que hemos cambiado el púlpito de Fray Luis de León por el power point. Todo lo demás es lo mismo. Sí que los bancos son más cómodos, porque en Salamanca no tenían respaldo ni tenían mesa donde escribir. Pero si a Salamanca le ponemos un respaldo y le ponemos unas mesas delante de los bancos de madera que tienen, la clase es exactamente igual. Yo podría dar una clase exactamente igual en Salamanca hoy que en el 80% de las aulas universitarias de las distintas universidades españolas.

PO2: Esto no tiene sentido en una sociedad 4.0 en la que estamos interconectados. Yo esta misma mañana he estado escribiendo a Bogotá y a Chicago, y soy una persona que no estoy metido dentro de la docencia universitaria. Si estuviera aquí, yo no entendería las barreras de la Universidad de Zaragoza. Es decir, los equipos de investigación y los equipos docentes tendrían que ser internacionales, pero no solamente con otras universidades sino con centros de investigación, sino con empresas punteras. En este caso, ahora me han pedido, con el tema de pacientes de cáncer de colón, acabo de hacer un informe para la Bayern, la Bayern internacional. Esa Bayern que tiene pasta para enrunar, me ha pedido a mí que como experto en comunicación les diga cómo puede mejorar la comunicación del médico con el paciente. Con un objetivo, el objetivo es vender más pastillas ¿por qué? Pues porque una farmacéutica lo que quiere es vender más pastillas. Y el médico las receta, pero si no hay adherencia, palabra importantísima que utilizan los médicos, si no hay adherencia al tratamiento farmacológico que prescribe el

“physicien” que dicen ellos, pues no compran las pastillas. Entonces, a ellos les interesa que el dictado de ese médico que antes era Dios, en la sociedad de hace 50 años, que en la sociedad del siglo XXI, ya no es Dios en las sociedades desarrolladas. Ya buscamos una segunda opinión, hace 50 años nunca había segundas opiniones, ahora los médicos se atan los machos porque están siempre en los tribunales.

PO2: Entonces, claro, esa comunicación que es entre el médico y el paciente, para conseguir que el paciente haga lo que dice el médico, en este caso que siga el tratamiento, por dos razones: la farmacéutica primero para vender pastillas pero lógicamente en algún momento pensarán en el paciente. Es más, es más, las últimas críticas que hacemos las asociaciones de pacientes a las farmacéuticas es que las farmacéuticas nos quieren a los pacientes nos quieren usuarios de farmacología toda la vida (*usuarios cautivos*), exacto, nos quieren como pacientes crónicos, pero que no nos muramos.

PO2: Entonces me han pedido como experto en comunicación y esa capacidad de experto en comunicación yo calculo que en un 40% por lo menos se lo debo al ICE de la Universidad de Zaragoza. Es decir, a esa reflexión en comunicación que he hecho sobre dos cosas: la psicología del estudiante que quiere aprender y, por tanto, a los procesos de aprendizaje que quiere aprender y la metodología que desde la pedagogía hay que utilizar en la universidad para conseguir que ese alumno aprenda. En definitiva, y esto lo he inventado aquí, no lo he inventado en otro sitio, lo he inventado desde la práctica. He inventado que la clase, el aula es un espacio de comunicación. Y si yo me he hecho experto en comunicación, ha sido gracias precisamente a mi docencia en el ICE. Entonces lo que pido es que ellos, los profesores y profesoras que salen de este Diploma, salgan como expertos en comunicación. En comunicación precisamente en adherencia al tratamiento, adherencia al tratamiento, si yo estoy explicando física cuántica, adherencia al tratamiento de la física cuántica, no que se lean el libro los alumnos y que cuando salgan lo tiren al río. Bueno pues que lo tiren, porque los libros están para tirarse. Pero que luego salgan haciéndose preguntas ¿no? En estos 11 o 12 años he pasado de una universidad que responde a las preguntas de los alumnos a una universidad que consigue que sus alumnos se hagan preguntas, a las 4 de la mañana, a las 5 de la mañana y a las 6 de la mañana, que entren en internet y que busquen en las páginas web que tienen realidad o en las revistas científicas probadas por cada campo científico de cada profesión, que busquen partes de la verdad científica.

PO2: Bueno, yo por eso a la hora de diseñar un máster, desde luego diseñaría un máster desde dos principios: desde los principios teóricos que estoy comentando y luego sobre metodologías concretas. Bueno pues, los índices de satisfacción de las

encuestas de las personas que lo han seguido han sido de los más altos. Lo has visto siempre.

E: Sí, sí. Si yo ahora te pidiera ¿tu cómo describirías el clima de clase que te encontrabas, en general? Si ha cambiado a lo largo de estos años, el clima entre ellos, sus vivencias, sus expectativas. De lo que tú pudiste averiguar.

PO2: Si, puedo hablar muchísimo de eso. Porque además hay cosas que no cambian pero estas cosas sí que han cambiado y mucho. Primero, hemos pasado en estos 11 años, no sé si son 11 años, o 12 años, bueno voy a hablar de 12 años, que no los he contado hasta ahora. En estos 12 años ha habido un cambio radical. Primero, en el año 2003 la mayor parte del profesorado de la Universidad de Zaragoza o gran parte del profesorado de la Universidad de Zaragoza que tenía interés, que tenía interés, no había hecho más formación pedagógica en su vida, salvo algún curso en el ICE de 6, de 8 o de 12 horas. Entonces, bueno, en aquel momento, en un primer momento, el profesorado que participaba del Diploma primero era mucho más numeroso, con grupos hasta de 40 me parece que tuvimos (*si, entre 35 y 40 empezaron, quizás no acabaron, pero eran grupos muy numerosos, sí*). Sí, yo creo que llegaron a los 40. Segundo de gente muy mayor, era gente mayor y gente ya con larga experiencia en la universidad, mayoritariamente profesores permanentes o profesores asociados, verdaderos asociados, es decir, gente que estaba trabajando y que era conocedor de la profesión y que en aquel momento, esto. A lo largo de los años, eso ha ido cambiando, los profesores ya permanentes el que más y el que menos, el que no ha querido no lo ha hecho, pero el que ha querido ya lo ha podido hacer en los distintos Diplomas. Y quien ha entrado en los últimos cursos nos hemos encontrado con becarios. Es decir, becarios, profesores que comienzan asociados, muy poco profesor permanente. Entonces claro que ha cambiado y con un número más reducido.

PO2: El ambiente de entrada el primer día, entendiéndolo que mi intervención es más o menos la tercera intervención, la tercera vez que se encuentran, me encuentro con un grupo en general, tanto antes como ahora, bastante escéptico. Bueno, yo me he apuntado a esto, soy una persona inquieta, algo mejorará mi docencia pero o bien porque ya tengo muchos sexenios o bien porque no tengo sexenios, vamos a ver, mira, PO2, yo he visto gente dar clase toda mi vida, no sé qué me vas a contar de nuevo. Es decir, una actitud bastante crítica, bastante distante, bastante poco motivada. Dos actitudes: una por tener el papel, los primeros años no porque la ANECA primero ni existía o si existía no tenían mayor necesidad, pero si por tener el papel o bueno, por ver qué se cuece. Es decir, por tener el papel o por ver qué se cuece. Realmente vocacionales, vocacionales, es

decir, aquella persona que entiende que el Diploma va a cambiar su metodología de trabajo, yo no más de un 25%. Sí que es cierto, o me han engañado mucho, pero las encuestas ahí están. Sí que es cierto, que un 75% del grupo que comienza conmigo termina el módulo diciendo: pues a lo mejor cambiando de metodología, yo lo paso mejor en clase. ¿Cuándo lo pasas mejor? Pues cuando ves que los alumnos están en la primera fila y no están en la última, cuando te hacen preguntas más que cuando no te hacen preguntas, cuando asisten a clase que cuando no asisten a clase, cuando los ves inquietos por proyectos importantes dentro de tu asignatura o cuando pasan de ella, cuando aprueban más que cuando suspenden. Dicen, hombre pues sí, a lo mejor cambiando metodologías pues...esto.

PO2: En cualquier caso, yo siempre he intentado descubrir los principios de la..., hacer la clase al revés en definitiva, que los principios de la teoría del aprendizaje, que son reales, no sean dictados por mi parte y copiados en unos apuntes, sino que salgan de experiencias importantes de ellos, de su experiencia personal. Entonces poniendo en contacto unos con otros, que eso sí que lo manejo yo, una de las cosas que el profesorado muchas veces carece que cuando uno pregunta en clase, la respuesta es unipersonal a ese que lo ha preguntado de forma y manera que los demás desconectan, porque si estáis haciendo un diálogo o un debate entre tú y Alberto pues ahí os quedáis, yo me desentiendo, me pongo a hablar o me cojo el móvil. Cuestión esta importante en los últimos años, claro, que hay que entender, lo cual nos hace repensar la clase presencial. Hace 12 años nadie sacaba el móvil en clase, ni tenía un portátil en clase y hoy rara es la persona que, durante las tres horas que dura el módulo, no ha consultado el móvil, el whatsapp, no ha consultado el smartphone, o en el ordenador, en lugar de tomar apuntes sobre lo que tú estás diciendo está haciendo un trabajo o contestando correos electrónicos. Vuelvo a decir de forma insistente, que el Diploma, el postgrado que yo entendería sería un postgrado, por lo tanto después de un grado, por lo tanto surge de la reflexión, surge del encuentro, surge de la construcción más que de la escucha. Es decir, los principios si que tienen que estar porque esos no se pueden quitar, pero las metodologías, claro, hay que cambiarlas.

E: Yo entiendo que tú dices que al menos un grupo de esos inscritos va cambiando de actitud a lo largo del Diploma.

PO2: De hecho es raro encontrar en los cursos que se organizan en el ICE personas que no hayan pasado por el Diploma.

E: ¿Les vuelves a ver después?

PO2: Claro, se les vuelve a ver después. Y precisamente aquellos que tú has conseguido motivar más. Es decir, y bueno...hay que ser realistas. Dar clase sabemos todos. Mañana pones a cualquier persona, coges en la calle y si le quitases la vergüenza, solamente con quitarle la vergüenza, que es lo único que priva a la gente de no dar clase, todo el mundo sabe enseñar. De hecho, todos somos padres y madres sin haber hecho ningún curso, y enseñamos en casa, luego sabemos enseñar todos. Luego el Diploma no es la llave, que es otra de las cosas que yo intento traducirles y quizás por eso... las expectativas... Todo depende en esta vida, la frustración depende de las expectativas que tienes. A más expectativas, más frustración, si no las cumples, claro. Si hay mucha expectativa y cumples la mucha expectativa, pues evidentemente no hay frustración, sino que hay una gran satisfacción, pero eso es muy difícil de conseguir. Entonces, si que es cierto que no es una llave. Claro, sería muy bueno hacer una investigación sobre el pre y post. Cómo aprenden, no cómo enseñan. Una de las cosas que he aprendido en este Diploma es a no dar clase en mi vida, yo ya no quiero dar clase, porque dar, si no quieren recibir, pues ya está. Cómo conseguir que aprendan. Muchas veces les digo que los apuntes se los tienen que llevar más puestos que escritos. Yo siempre pregunto ¿dónde tienes los apuntes de hace 3 años? Ah! Pues en un montón y no los has mirado más. Para qué tomas los apuntes. Los apuntes tienen que ser vivenciales, tienen que cambiar tu metodología al día siguiente, tienen que hacerte reflexionar, tienen que servir para algo.

PO2: Pero claro, el cambio cognitivo que produce un cambio de actitud, que produce un cambio de conducta, y por tanto de metodología didáctica evidentemente en un Diploma por muy largo que sea, es muy difícil de cambiar, tampoco hay que ser ingenuos.

PO2: Yo mi peor profesor que tuve fue en la carrera de Pedagogía, y dentro de la asignatura de Didáctica General. Mi peor profesor de toda mi vida, catedrático de Didáctica General, franquista por cierto, en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid cuando en España solo había dos facultades de Pedagogía públicas: la Complutense de Madrid y la Universidad de Barcelona. Con eso quiero decirte que no es fácil. Y si no es fácil es porque a lo mejor carecemos de investigaciones que prueben esos cambios en el aula, pero no solamente en el aula. Yo entiendo que el profesor universitario no solo enseña su asignatura, sino lo que está enseñando es un estilo de vida, un estilo profesional de vida, un estilo científico de vida e incluso un estilo social, económico, cultural, comprometido con la sociedad de vida.

PO2: Es decir, que tendría esos tres aspectos: el aspecto cognoscitivo profesional para desarrollar un puesto de trabajo, el aspecto investigador, que la ciencia no se pare el día que tu sales del grado o del posgrado y que lo que ocurra después en la dinámica de la ciencia a ti te importa un rábano, que los hay y muchos y tercero, que la universidad cobra de la sociedad y tiene que devolver a la sociedad lo que está recibiendo, en forma de desarrollo cultural, económico y social. Yo veo que está todavía lejos y un Diploma no puede hacer ese cambio de la noche a la mañana.

PO2: Un pequeño detalle, yo creo que no hemos hablado del tema. Hemos hablado de tu módulo, del encaje con los otros módulos, del encaje con el grupo de profesores -que en realidad no ha sido tal-, el ambiente de los estudiantes, y hay una pequeña "pata" que no ha salido, que es el grupo de gestión de aquí. Me refiero no solo a RC1, sino a las personas que han contactado contigo desde secretaría, al PAS. Esa pequeña pata pero gran pata de la gestión.

PO2: Vale, vale. Mi evaluación de esa pata es 11 sobre 10 (risas). Si, todas las personas, desde el punto de vista administrativo han sido siempre muy bien gestionadas y su trabajo a la hora de certificados, de citas, de reserva de aulas, de todo... Quizás el único pero, que es muy complicado en una universidad pública, ha habido momentos, no últimamente, pero si que en medio de estos años, que a lo mejor llegabas al aula y no estaba preparada el aula. En algún momento ha pasado, que claro, no tenemos los ordenanzas, que en este caso son... (*conserjes*), los conserjes no tienen la obligación de poner en marcha los aparatos, no tienen por qué tener conocimientos de cómo funciona el sonido, de un vídeo, todas esas cosas. Entonces tampoco el centro tiene una infraestructura..., últimamente sí, he visto que el conserje entra en el aula y me apaña. (*Si, ahora, si*) Ha habido momentos, en los que ha habido un vacío, en otras administraciones nos ha pasado lo mismo, quiero decir que no es...(*tú lo conoces*). Si, lo conozco perfectamente. En una universidad privada no se le ocurre a nadie decir "yo no sé" porque el que dice no se o esto no es mi competencia, al día siguiente es incompetente, pero en la calle. Aquí, no. Entonces, pues bueno, algunos días pues a lo mejor no te ha funcionado algo y has tenido que pasar. Es lo único. El resto, 11 sobre 10, es decir, 11 sobre 10, en la mecánica administrativa que soporta el diploma como en la actitud de la gente que te ha tratado.

E: Muy bien. Y otro pequeño detalle, yo creo que si que esto lo hemos nombrado, es el de las evaluaciones. Yo he visto que desde luego que tú las has consultado, las has mirado, las has visto...Supongo que te habrán servido para cambiar, para organizarte las cosas de otra manera... ¿te han resultado...útiles?

PO2: Por supuesto, las evaluaciones y sobre todo los comentarios. Los comentarios son los que te van diciendo para el año siguiente en que aspecto puedes mejorar. Porque hay aspectos que a lo mejor quedan un poquito de pasada o aquellos aspectos que más les han interesado, también hay aspectos que a lo mejor no les han interesado pero que no puedes echar para atrás. Es decir, también hay aspectos críticos de un alumno respecto al profesorado o respecto a la asignatura que dice "hombre es que estos tres temas no tendrías que dármelos" y dices pero es que resulta que estos tres temas son inherentes al currículo de la asignatura. Salvado eso, la gente ha contestado, ha contestado con mucha sinceridad y son efectivamente ricas para el profesor de cara a tenerlas en cuenta de cara a modificar y mejorar de cara al año que viene, claro.

E: Y ya para sintetizar o para acabar, yo decía ¿y PO2 se habrá planteado alguna vez: qué hubiera ocurrido si yo no vengo aquí en el 2003, qué me hubiera perdido o qué hubiera ganado o si hago una especie de balance?

PO2: A nivel personal, a nivel personal para mí ha sido un lujo. Un lujo el día en que RC1 me da la oportunidad de continuar el trabajo del profesor X. Primero se me permite volver a la Universidad, primero como profesor colaborador del ICE, y después se transforma en profesor asociado y bueno, en este momento pues todavía me siento profesor colaborador no permanente siquiera, pero la vinculación con la universidad a la que yo tengo una gran vocación y que una Ley de Reforma Universitaria no me permitió consolidar en su día, pues para mí ha sido un chollo, un chollo personal. Un chollo personal, primero desde el punto de vista emocional, yo estaba bastante hundido, en una situación de mobbing laboral en el departamento de Educación. Siendo doctor en Ciencias de la Educación se me decía que por qué no me iba a otro departamento, digo ¿qué? ¿A Agricultura, a plantar patatas? Hombre, el doctorado me lo ha dado una de las universidades mejores de España, si no es la mejor, la UB. Y además en formación del profesorado. Entonces fue para mí personalmente una bicoca, una bicoca primero volver a la institución universitaria, segunda volver al máximo nivel, como es el máximo nivel de la formación de sus cuadros. En este caso del profesorado, porque aquí no se ha distinguido, no sé si ha habido algún catedrático, sí que algún catedrático ha habido entre los alumnos del ICE, pero profesores permanentes muchos, profesores titulares y luego profesores asociados. Es un reto absoluto. Mi vida hubiera sido muy distinta, eso seguro, eso seguro.

PO2: Sí que tenía, en aquel momento tuve tres cosas. Tuve una cosa con Ibercaja donde realicé proyectos de inteligencia emocional, tuve también por la formación de cuadros en el Gobierno de Aragón, pero para mí lo más satisfactorio sin

duda alguna ha sido mi vinculación al ICE, eso sin duda alguna. Pero eso es por una situación mía personal. ¿Correcto?

PO2: Luego lógicamente también, la relación, si vamos a hablar de relación, yo me he sentido integrado dentro, siendo que no he estado nunca integrado en el ICE, me he sentido parte del cuadro. Con unos más que con otros, evidentemente, pero yo me he sentido muy a gusto en la relación con las personas más próximas que he tenido dentro del Diploma, profesores del Diploma y miembro del ICE, se me ha invitado muchas veces, lo que pasa es que muchas de ellas no he podido participar, al santo Tajón. Bueno eso ayuda a sentirte parte de y luego, en definitiva, desde el punto de vista científico no, porque no he tenido opción de hacer investigación por falta de tiempo, pero desde el punto de vista del desarrollo de conceptos, yo me he hecho especialista en dos ámbitos. Quizás más en la pata más emocional, pero en la pata más racional ahora resulta soy experto, yo creo que puedo pasar un examen perfectamente de experto en neuroeducación, siendo que nunca he recibido formación específica en neuroeducación, pero simplemente enseñando neuroeducación, porque he enseñado las bases neurológicas de la educación para hacer educación, mejor dicho aprendizaje, vamos para mí ha sido un chollo.

Muchas gracias por tus aportaciones valiosas a esta investigación

C. Entrevista al ponente PO3

E: Cuál ha sido tu experiencia a lo largo de estos cursos como profesor que ha impartido un módulo en el Diploma. Tu experiencia personal, cómo te has sentido y cómo lo has visto.

PO3: Bien. Primero esto es una actividad que promovimos desde el ICE y yo fui una de las personas que puso el tema más y el primer tema de todos fue conseguir que la universidad lo reconociera, no sé si os acordáis. Entonces tuvimos que aprobarlo en Consejo de Gobierno y se pusieron algunas condiciones. Una de las condiciones que se pusieron me acuerdo que eran los sistemas de preferencia a la hora de seleccionar a la gente, un poco la idea de que fueran propuestas de los departamentos, gente a ser posible más o menos joven. Bueno, las condiciones de selección. Y por supuesto que fuera algo reconocido por la Universidad como un estudio propio, algo tipo estudio propio. Eso la verdad es que lo hicimos, salió adelante y no hay problema. Y ya empezó a solicitar la gente y la verdad es que ha habido un personal un poco diverso. Yo creo que en los primeros tiempos hubo gente mayor, sobre todo de algunas titulaciones como Medicina y después, pues se ha ido más o menos, rejuveneciendo la cosa, pero, entre otras cosas, porque también el

personal de la universidad ha ido variando estos años. Ha aparecido gente de todos los ámbitos, cada vez más joven. Yo creo que en principio la gente, salvo casos excepcionales, se porta bien, lo acepta bien. Pero sí que hubo al principio un poco la sensación de que era demasiado trabajo, de que eran demasiadas horas de tener que venir a clase. Yo me acuerdo que al principio eso siempre era un problema, la gente tal, porque, claro, eran muchas horas. Por lo demás, pues bien. Yo he tenido algún caso de gente que venía por el papel, eso ya no sé en qué especialidades ha surgido más eso ¿no? Pero en general, yo creo que la gente ha sido correcta. Es cierto que ha habido gente que siempre con el tema de la asistencia hemos tenido problemas, porque también es cierto que coincidencias con clases, era mucho tiempo seguido, muchas clases...Entonces en ese sentido, bien.

Luego, respecto a mi módulo o el trabajo personal mío, bueno. Un poquito yo tengo la sensación que con el tema de la evaluación la gente tiene mucho interés pero cuando les hablas de evaluación, un poco la impresión que yo he tenido, es que les creo problemas porque les planteo hacer cosas que no hacen. Y eso al final hay gente que no le acaba de gustar. Sin embargo lo que quieren es que diga, ¡oiga! ¿Cómo puedo hacer esto de manera rápida? Entonces claro, precisamente en evaluación el problema es decirles que no hay ninguna receta y que hay que plantearse cómo se puede hacer. Por ejemplo, una de las cosas que yo he defendido más y que la gente lo entiende pero luego le plantea problemas, es que una buena evaluación tiene que ser diversificada, que hay que utilizar procedimientos muy diversos porque es la única manera de tener, digamos una evaluación que sea válida y que además no produzca unos efectos reactivos de carácter negativo ¿entiendes? Es un poquito lo que yo estoy viendo que está pasando ahora con tanto trabajo, tanto trabajo, tanto trabajo pero a lo mejor estamos dejando de la mano el aprendizaje conceptual y cosas de estas.

PO3: Entonces yo creo que en ese sentido en evaluación, claro, la gente lo entiende bien pero al final me ha dado la sensación de que algunos han dicho: es que lo que nos estás es pidiendo mucho trabajo. Por ejemplo, yo siempre he defendido mucho la evaluación inicial, y claro, eso les plantea un problema. Después, también he defendido mucho el feedback y la evaluación permanente, la evaluación formativa. Diciendo que eso se puede hacer y que puede ser algo así como el camino para ir preparando bien la evaluación sumativa final. Pero claro, hay que estar al tanto y hay que hacer actividades en el aula. Entonces, eso la gente lo entiende, pero les plantea un poco de trabajo. Es lo que yo les digo, que hay que centrar la evaluación o sea que tiene que ser la evaluación y las actividades de evaluación tienen que ser, porque van a ser de cualquier manera, te guste o no te

guste, como el camino de regulación de toda la enseñanza y de ayuda a que eso se regule bien, ¿no?. Entonces, en ese sentido, bueno pues he visto que la gente lo acepta, lo entiende, pero luego, claro, al final hay que mandar, las cosas... Una de las cosas, y esto lo he visto sobre todo con las tutorías, y es las dificultades que tiene la gente en definir los objetivos de aprendizaje de una manera precisa, o sea los resultados de aprendizaje, eso les cuesta muchísimo, les cuesta muchísimo por lo que sea. Tienen dificultades en diseñarlo, sin embargo tienen mucha facilidad en diseñar actividades.

¿Actividades de aprendizaje o actividades de evaluación?

No, más que de evaluación, actividades de aprendizaje en el aula, actividades por ejemplo, en los laboratorios, eso, el diseñar, yo no estoy diciendo que luego lo hagan o no lo hagan, pero en eso he visto que tienen mucha más facilidad y sin embargo cuando les dices pon de una manera concreta que tipo de destreza quieres conseguir, escríbela, de una manera que sea mensurable y en eso veo que tienen más dificultades.

Luego, bueno pues una experiencia yo creo que en ese sentido en el ámbito de la evaluación pues, vamos a ver. Un tema que me ha cambiado la dinámica de todo es el asunto de la normativa que se hizo en la universidad sobre el tema de la evaluación, porque efectivamente compaginar esos planteamientos con una evaluación que he estado defendiendo yo, no es fácil. Por ejemplo, yo entiendo que las guías docentes, entiendo que ahí se establezca de una manera más o menos precisa el formato de la evaluación porque se intente superar un problema que es el de que la misma asignatura dada por dos profesores, sea equivalente en las cosas, sobre todo en el tema evaluación, todas esas cosas, yo lo entiendo que ese era un problema. Pero eso te crea la dificultad de que termina siendo muy restrictiva respecto al tipo de evaluación que se pueda hacer. Porque el tipo de evaluación de alguna manera tiene que ser coherente con lo que sucede en clase y con todas las posibilidades que tienes de valorar determinados aspectos y, desde luego, es positivo el tener una cierta flexibilidad en función de lo que ha ocurrido. Y claro, eso crea algún problema.

Y luego el famoso tema del examen final o prueba global, esas fórmulas y tal, ya ahí no entro, pero eso siempre creaba problemas. Ese ha sido un tema que ha traído alguna dificultad y la gente está un poco obsesionada. O sea que la guía docente ha condicionado mucho el digamos, una formación seria en evaluación, porque al final la gente lo que quiere es que le resuelvas, es el efecto reactivo de la evaluación, mira yo lo que quiero es que me resuelvas cómo hacer esto que me está poniendo la guía docente. Y es que, por ejemplo, en mi caso, es que no lo puedo

soportar. Yo estoy aquí para enseñaros, para fundamentar la evaluación, para que seáis capaces de poder hacer una buena evaluación en cualquier contexto. Ese es un tema que la verdad es que me ha costado y siempre entra un poco ese problema. Hay gente que se lo toma de una manera más rígida que otras. También es cierto que la rigidez en algunos departamentos, en algunos estudios es mayor que en otros. Bueno, ese es uno de los temas.

Otro tema que ha condicionado muchísimo es el tema de los trabajos, o sea, la proliferación de trabajos ha sido tan tremenda que ha venido un poco a condicionar todo lo de la evaluación. De manera que, al final, prácticamente, el problema mayor que tiene la gente y te lo plantean continuamente es cómo calificar los trabajos y, sobre todo, por supuesto, cómo calificar los trabajos en equipo. Bueno, pues ese es un tema que está abierto, que no tiene fácil solución siempre, que hay distintos procedimientos y bueno, sobre ese tema siempre hemos estado dándole vueltas, por supuesto que les hemos dado alternativas: la autoevaluación, la heteroevaluación, todo este tipo de cosas. Yo he intentado forzar un poco la idea, aparte de, por supuesto, primero que siempre se dejen un margen de maniobra para poder calificar ellos de manera diferenciada: presentando las cosas en clase, evaluándose entre ellos, hay una serie de procedimientos que todos se pueden utilizar, de todas maneras preguntando tú, observando de una manera continuada. Se puede eso, lo que pasa es que no es tan fácil. Pero bien, ese es un asunto.

O sea, estos problemas de los que estás hablando ahora ¿no se producían en el 97 o sí? Con lo que has dicho, desde luego, tu módulo no ha sido igual.

Yo creo que no. No, mi módulo con todo esto, esto ha ido creciendo en los tiempos modernos. Yo creo que ha tenido mucha influencia Bolonia, ha tenido mucha influencia las normas de evaluación, bueno, Bolonia, la versión de Bolonia que se ha hecho con el tema de los trabajos. Entonces ha perdido mucha fuerza la evaluación de pruebas convencionales, mucha fuerza, y ha ganado fuerza otro tipo de cosas. Luego pues, por ejemplo, con el tema de la evaluación continua...La gente, claro, ino, es que yo hago evaluación continua! Pero tú con la evaluación continua eres capaz de controlar el aprendizaje ¿sí o no? Claro, estamos aquí. O sea el asunto es que para hacer las cosas bien hay que tener una cierta capacidad de maniobra y saber que se puede hacer de muchas maneras pero en general utilizando cosas diversas. Y claro que se puede hacer de muchas maneras, pero utilizando cosas diversas y desde luego, entonces, claro, en ese sentido, lo que yo les decía, la evaluación formativa es un elemento de apoyo muy bueno para que vosotros reguléis las cosas razonablemente y que les enseñéis por dónde van los tiros, etc. Ese es el asunto.

Entonces esto, yo me he encontrado con que en ese sentido, bueno lo de que la gente, cuando yo les he explicado... Lo de que yo cuando he explicado evaluación he notado que muchas veces que al final dicen, si entendemos pero como que un poco les fastidio porque les mando más trabajo del que están acostumbrados a hacer. Claro, una buena evaluación requiere un seguimiento un poquito más fino, más permanente, por ejemplo todo el tema de la evaluación inicial y el seguimiento por pruebas de tipo formativo, más que nada, utilizando actividades en el aula, que vayan produciendo feedback y vais preparando a la gente y eso. Y, sobre todo, esa diversidad de evaluación que tenéis que plantear y tal. Y bueno, pues, eso la verdad es que bien. Pero lo que si he notado es que ha cambiado totalmente la mentalidad respecto a la evaluación. Por ejemplo, la taxonomía de Bloom era clave hace veinte años y ahora cuando la cuento pues...Y al final he decidido volver a contarla porque me parece importantísima, que se den cuenta que hay que regular los conocimientos, la aplicación o sea que estamos hablando de cosas y de todo eso. Esta es un poco la idea un poco general que tengo de esto.

PO3: En los últimos tiempos la sensación que tengo es que la gente que viene como que está un poco más desligada.

E: ¿Más desligada del trabajo, de la Universidad en sí?

PO3: Si, del departamento y que se sienten menos responsables. No lo sé, a lo mejor es una sensación que no es muy...

E: ¿Cómo que forman menos parte de la institución?

PO3: Si, menos parte de la institución, tengo esa sensación de los últimos años. Me parece que es un poco lo que está pasando con el profesorado, más gente y menos estable. También es cierto que ahora ya, todo el mundo que viene no tiene una dedicación a la universidad como tenían antes o tienen menos expectativas, o algo sí. Ahora lo que si yo he notado es que en general la gente se porta bien en clase, es correcta. ¿Trabajan mucho? Eso ya no lo sé.

Antes has dicho que al principio había quejas con el número de horas que tenían que estar, pero ¿has recibido quejas, cuando has sido tutor, en relación a los trabajos que se les proponían?

No. Lo que he recibido ha sido mucha petición de ayuda, pero no quejas. Lo que si he notado es que se resistían a algunas cosas, por ejemplo, el tema de los objetivos, el tema de los resultados de aprendizaje. Ese tema les traía locos, de verdad. En muchísimos casos han tenido que volver a repetir eso, pero luego en las pruebas de evaluación también, pero no tanto. Y además, no por, digamos una

especie de posición en contra de, sino sencillamente por vagancia o desconocimiento y eso. Es que ahí el tema es...

PO3: Es cierto que en el tema de la evaluación yo siempre lo que he querido ha sido fundamentarla bien. Enseñarles, pues eso, cómo se fundamenta bien la evaluación. No me he dedicado muchas horas a ver cómo se hacen pruebas objetivas, eso es de otro curso. De hecho, para eso había en paralelo cursos. Primero porque hay muchas personas que en su vida van a hacer una prueba objetiva. Sí que les he dicho siempre, sí que he resaltado mucho la potencialidad y la debilidad de cada tipo de pruebas, más que la debilidad, los límites. Pero sí la potencialidad. Y sí que hemos planteado muchas veces y eso lo hemos hecho incluso por materias o por áreas, qué es lo que sería un conjunto óptimo de procedimientos de evaluación en esa disciplina, eso sí que he hecho mucho énfasis y bueno, la gente lo acepta, otra cosa es que lo utilice, ese es el tema.

Hablando de las disciplinas, ¿para ti ha sido un problema que haya habido gente de todas las disciplinas, de todas las áreas? ¿Ha sido una complicación para el módulo?

No, no, no. En algunos casos ha sido positivo. Vamos a ver, lo que pasa es que no todo el mundo es igual, eso es evidente que no todo el mundo es igual y claro, tienen distintos.... En el caso mío, claro la evaluación pues es un tema para todos, y es fácil en ese sentido. ¿Qué el énfasis era diferente en unos que en otros? Por supuesto. Pero por ejemplo, pues claro, la resolución de problemas no le preocupa igual a uno de Filosofía que a uno de Física. Lo mismo otras cosas ¿no? Pero yo creo que en ese sentido no ha habido problemas. Era positivo. Porque además yo lo que hacía era intentar que de alguna manera viéramos ejemplos de todas las áreas. Es más, algunas veces, pues por ejemplo he utilizado lo del tema de la evaluación del prácticum de Medicina que es un tipo de prueba muy especial, eso incluso lo hemos utilizado en alguno de los años que había más gente de Medicina, incluso alguno que hacía cosas de esas, ha participado, ha hecho ejemplos. O sea que sí, que hemos hecho. Y lo mismo con otras. Yo he procurado que la gente que hacía cosas así especiales pues que contara. Por ejemplo, con el tema de la evaluación de los trabajos y la calificación de los trabajos, siempre he procurado que la gente participara y que la gente contara su experiencia. Otra cosa es que, bueno, algunas veces hay gente que no lo hace. En ese tipo de cosas.

PO3: Claro, con el paso del tiempo pues hemos ido centrando más el debate y las cosas en aquello que ves que les preocupa más, pero, claro, eso le quita fuerza a lo que sería más una reflexión de tipo general sobre las cosas de evaluación. Pero vamos, siempre hay que decir algo de eso.

E: Has dicho al principio que lo primero que os propusisteis dentro del equipo de dirección del ICE fue que este curso estuviera avalado por la Universidad. En la orden están algunos temas como el que has comentado sobre la selección de los participantes, pero también está esa estructura de módulos y los módulos. Me gustaría que me dijeras qué te parece a ti esa estructura y los temas que se han tratado, aunque han ido cambiando. Porque el encaje del tuyo dentro de la estructura, bueno es bastante claro también, es un tema que debería estar presente. ¿Cómo pensasteis vosotros ese sistema modular y los grandes temas?

PO3: Al principio yo creo que lo que se hizo fue una especie de planteamiento de lo que es digamos el diseño y la didáctica. Se hicieron una serie de temas más o menos básicos y se hizo los módulos pues un poco cogiendo todo el horario completo que teníamos, se hizo una especie de distribución dándole un peso que, bueno, pues en función de lo que consideramos que era más relevante. Qué te voy a decir, la programación llevaba peso, la evaluación llevaba peso. Pues a lo mejor no llevaba tanto peso la dinámica de grupos, aunque todo tenía bastante peso porque había muchas cosas. Y luego bueno pues hubo un momento, que no se si llegaste a participar tú, que tuvimos una especie de reflexión de todos, y eso lo hizo el profesor X, el hacer una especie de evaluación interna de todo aquello y fuimos introduciendo correcciones y cambios. También es cierto que yo he notado, claro también pueden ser cosas de cada profesor, porque hay gente, bueno pues que a lo mejor lo hacen mejor que otros, que las asignaturas de estas de actividades en el aula siempre han sido mejor valoradas que las que eran planteamientos para la enseñanza. ¿Me entiendes? Actividades de dinámica de grupos, eso siempre muy bien, muy a gusto, se lo pasan muy bien, hacen cosas y tal. Sin embargo a lo mejor la programación o la evaluación que lo que les estás diciendo es lo que hay que hacer. Ellos le daban mucha importancia, pero a lo mejor en la evaluación general no salen tan bien. Bueno en general las evaluaciones han sido decentes. O sea que en eso no ha habido problema.

PO3: Después de aquella reflexión, pues se ha ido modificando. Pero, vamos, yo creo sinceramente que todos los temas que se han tocado, todos eran importantes. Además como se puso lo de las asignaturas (módulos) complementarias, al final, pues, efectivamente, la formación de una de las personas que haya hecho el Diploma, si se lo ha tomado en serio, es una buena formación pedagógica, o sea que está bastante bien.

PO3: Y de hecho, yo tengo la impresión de que gente que ha hecho el Diploma, luego ha seguido haciendo cosas en este terreno, o sea que, en ese sentido, creo

que ha sido una buena historia. Creo que además, viendo lo que se ha hecho en otros ICE´s o en otros sitios, nuestro Diploma estaba bastante bien planteado.

E: O sea que, en principio, se ha podido cumplir el objetivo de dar una formación pedagógica básica a los profesores noveles.

PO3: Si, yo creo que sí. Yo creo que eso se ha hecho, sí. La gente que lo ha hecho bien, si ¿Qué siempre ha habido gente que después ha protestado? Es evidente, ya lo sabemos. Pero son casos raros, casos excepcionales. De hecho, además, ahora a lo mejor ya no tanto, porque también veo que hay menos..., claro están menos tiempo juntos que lo que estaban antes pero, incluso antes, ¿te acuerdas?, que hacíamos las celebraciones y tal. Incluso ellos hacían cenas y cosas de estas. O sea que hubo un momento, en que las clases eran muy continuadas y había muchas, pues que ellos hacían un grupo de estudiantes compacto. Y el clima de clase yo creo ha sido siempre bueno. Ha podido surgir algún problema. Yo he tenido algún problema con alguna persona concreta. Por ejemplo, me acuerdo una vez con una profesora de la Facultad de Educación con el tema de valorar negativamente los errores en las pruebas objetivas. Eso lo único que te hace es complicar la vida, es más fácil quitarle puntuación y para superar una prueba objetiva, en vez de la mitad, poner que sea el 70% y ya está. Y olvidaros de todo eso, vais a complicar, primero porque yo creo sinceramente que la valoración negativa perjudica a la gente que estudia, no a los otros.

E: Igual que has dicho que las valoraciones han sido siempre buenas, teniendo en cuenta que los módulos son distintos, las temáticas son distintas. Pero ¿a ti después te han venido a preguntar, a pedir ayuda para sus proyectos, han contactado contigo?

PO3: En la época de las tutorías, cuando hacíamos tutorías y tal, tenía mucha relación con la gente. ¿Para otro tipo de proyectos? Es posible, ahora mismo no me puedo acordar. Lo que si te puedo decir es que yo me acuerdo que con la gente de Medicina en los primeros tiempos, pues de hecho, yo tuve mucha relación con gente de Medicina y me pidieron mucha ayuda incluso para congresos y cosas de estas para temas de la evaluación. De hecho, tuvimos un congreso aquí. O sea, que en ese sentido, sí. De hecho yo creo que ha sido un punto de contacto bueno en muchos casos. También en Veterinaria, por supuesto en la Escuela de Ingeniería y Arquitectura. Yo creo que el Diploma fue un punto de contacto importante, sí.

E: ¿Y con el resto de profesores que han impartido el Diploma?

PO3: Bien, muy bien. Ha habido muy buena relación siempre, ha habido yo creo que una coordinación razonable. Evidentemente que la ha hecho el ICE, no cada

uno de nosotros, pero bien, la verdad es que ha habido en ese sentido una cierta coherencia desde el principio. Yo creo que sí, que ha ido bien, en ese sentido. Porque, vamos y de hecho analizando, cuando hicimos aquella evaluación en la primera fase, después esta que se ha hecho últimamente, yo creo que en ese sentido, muy bien. También es cierto que el profesorado que participamos en este Diploma, salvo los que han venido de fuera alguna vez, que también eran gente muy cercana, estamos hablando de gente muy cercana que nos hemos llevamos bien todos.

E: Yo a estos otros profesores les he preguntado, qué hubiera pasado si en vez de decir que si hubieran dicho que no, cuando les propusieron participar en el Diploma. Claro, en tu caso, no sé si ha lugar porque no sé si pudiste decir que no en algún momento, bueno últimamente sí. Pero yo no sé si has podido tener dudas a haberte implicado o no

PO3: No, no, no. Yo he sido el promotor de esto. Date cuenta que esto nosotros lo pensamos como uno de los planteamientos a nivel nacional. Fue la consecuencia de muchos debates de carácter nacional de los ICE's y entonces nosotros, el ICE de Zaragoza, estaba en condiciones de poder ser de alguna manera el que empezaba con esto, y de hecho yo creo que fuimos de los primeros, también lo hicieron el ICE de la Politécnica de Valencia. De hecho, yo he estado, me acuerdo que un año me invitaron en la Politécnica Valencia a dar la conferencia final de esto. Hacían un acto de cierre de esto y los responsables..., me acuerdo que estuve. O sea que ellos también lo hicieron.

PO3: El que estaba muy dando vueltas a este tema siempre era un profesor, que tenía relación con nosotros, entonces nosotros hicimos el asunto este que además fue en una época en la que estuvimos gestionando con el rectorado el asunto de la dedicación de la gente. De manera que en el Diploma, si te das cuenta, colabora la gente del departamento y se le tienen en cuenta las horas. O sea que no lo hicimos como algo que lo hiciera solo el ICE sino que lo hiciera la Universidad intentando, como hacíamos con el CAP, que fuera una actividad institucional. Entonces, vamos, yo nunca hubiera dicho que no, no solo por razones de responsabilidad sino por razones de interés. A mí me parecía que era un tema en el que yo tenía que colaborar si se me pedía y me sigue pareciendo.

E: Hay profesores que podrían no haber participado y sin embargo lo hicieron. En tu caso...

PO3: Pero yo creo que todo el mundo participamos. Si no participó alguien es porque no se le pidió. Yo no sé ¿el profesor Y empezó?

E: Sí, sí, también

PO3: Pero claro, el profesor Y se jubiló pronto y lo mismo con el profesor X.

E: Si, pero, PO2, por ejemplo, podría haber dicho que no

PO3: A PO2 le gusta y además PO2 lo que cuenta tiene un efecto muy positivo. Es normal. Porque él llega a la clase a darles ánimo y eso lo hace muy bien. Entonces, claro, eso les encanta, es lógico. Me acuerdo cuando la dinámica de grupos la daba PO4, pues también estas cosas a la gente le gustaban. Normal, porque son..., claro nosotros lo que estábamos, cuando al principio del programa lo que metimos fue todo lo que era básico y aquellos aspectos que sabíamos que tenían éxito en los programas de formación, que tenían éxito y demanda y eran bien recibidos. Eso es lo que se hizo.

E: Me refería a que ahora te sigue pareciendo interesante, porque sigues participando

PO3: Me sigue pareciendo interesante y me sigue pareciendo importante. O sea es importante. Es que es normal. A mí me parece que es un programa que es importante para la universidad y además es importante para el ICE, claro. Que la Universidad de Zaragoza tenga un programa de formación para profesores noveles me parece que es una cosa básica. Se abrió un camino que no había en España y que todo el mundo reclamaba. Porque es que todo el mundo estaba hablando del tema, que los profesores de la universidad no tienen formación, bueno, ahora por lo menos es opcional pero ahí la tienes. Eso fue, en ese sentido, bien.

E: Personalmente, ¿tú te has sentido bien en el Diploma? A parte de que estás convencido de que es una cosa importante.

PO3: Me he sentido en el Diploma igual que en las actividades del ICE. No he visto en las actividades del Diploma nada diferente de lo que he podido ver en un curso. Hombre, es cierto que cuando tu montas un curso, el que se apunta tiene otro tipo de motivación concreta para esa cosa. Pero bueno, es que en el tema de la evaluación, les podrá gustar más o menos lo que tú dices y lo que tú les planteas pero nadie cuestiona la importancia de eso, y por lo tanto...

E: Es la ventaja y el inconveniente. El inconveniente es que es un tema más árido que otros.

PO3: No y que les obliga a trabajar. Por lo menos mi planteamiento es siempre es decir que para evaluar bien hay que hacer todo este tipo de cosas. Todo el mundo lo acepta bien, no hay argumentos para decir en contra nada, el único problema así para eso es la normativa, la normativa actual y lo de las guías, de alguna manera

restringe la cosa. Restringe lo que la gente cree que necesita. Y claro responder a esas necesidades, sobre todo, yo por ejemplo, no quise decir nada, pero yo estaba en contra de la normativa en su día. Esa normativa la hizo alguien de nuestro departamento, que la promovió con los estudiantes y el vicerrector y compañía. Y es una normativa yo creo muy restrictiva y además no acertada, que da muchos problemas. Por ejemplo, yo creo que hablan de la evaluación continua sin saber lo que significa. La evaluación continua, me parece muy bien, es un principio, pero lo importante es que tu logres saber si el objetivo de aprendizaje se ha conseguido. ¿Qué lo haces con evaluación continua solo con observación? Perfecto, pero si no lo puedes hacer, ¿lo puedes hacer con todos? ¿no? Pues entonces tienes que hacer otras cosas. Y claro, ahí es donde viene el problema. Y ese es el asunto. Es decirle, vamos a ver, lo que hay que hacer es conseguir un contraste fiable si tal alumno ha conseguido el resultado de aprendizaje previsto. Esto es lo que tenéis que plantearos y para hacerlo bien eso, pues habrá que hacer lo que sea necesario. No lo que diga la guía solo, que a lo mejor la guía se confunde, o en vuestro caso hay otra cosa y tal. Eso ha sido, en los últimos años, ha sido un poco inconveniente. Lo que pasa es que, claro, a mí lo de la guía me parece bien en el sentido de que uniformiza un problema, sobre todo en centros digamos que son de la misma disciplina. Pues por ejemplo, ¿qué te voy a decir?, la situación en Huesca con las propias titulaciones de educación aquí, pues evidentemente eso había que uniformizar, o el caso de empresariales. Ya vemos que eso, hay que buscar una cosa uniformizada, sí, pero restringe un poco la flexibilidad de la docencia, que es necesaria, porque claro, depende mucho del tipo de alumnado, del tipo de actividades, del tipo de cosas, del tipo de intereses...

E: ¿Y este año que ha sido un poco distinto?

PO3: Este año la clase muy bien, las clases muy bien, lo que pasa que, y los que han participado en los foros y eso, estupendamente, pero yo creo que ha habido mucha gente o un cierto porcentaje de gente que ha pasado. Esa es la sensación que he tenido, que ha pasado. Un poquito como, más... y un poco se ha acentuado todo este tipo de reflexión general que te digo. Pero, las clases muy bien, muy agradables. En ese sentido, ningún problema. Y, ya te digo, algunas personas han participado de una manera estupenda, no muchas, pero alguna de mucho nivel, si y diciendo cosas muy interesantes.

E: En este grupo ¿crees que ha habido distintas expectativas a la hora de hacerlo?

PO3: Si, y distintos planteamientos y distintas actitudes. Yo creo que ha habido algunas actitudes de decir pasar, algunos, pero, vamos, el ambiente en clase muy

bueno. Eso desde luego, no sé si los mejores, pero de los mejores que ha habido en los últimos años, de ambiente en clase.

E: Bueno, claro, como tú eres de evaluación, seguramente que has ojeado seguro, cuando te llegaban las evaluaciones del módulo. A ti ¿te han servido para reorientar, para cambiar?

PO3: Si, a mí me han servido. Las evaluaciones que yo he hecho, había de todo, había alguno que no le gustaba. También es cierto que cada uno tiene su manera de ser, y con alguna persona que le he llevado la contraria a algo que dice, pues eso no se lo ha tomado muy a bien. Yo he notado en mis evaluaciones que en algún momento me decían, más cosa práctica. Efectivamente, pero mi preocupación siempre ha sido fundamentar porque la cosa práctica...Vamos, sí que he cambiado, en el sentido de que lo que he hecho ha sido pues darles muchos ejemplos, con el tiempo y eso. En ese sentido, pues ha cambiado. Con el tema de las rúbricas, pues con el tema de rúbricas los he inflado a ejemplos. El tema de principios para hacer pruebas objetivas, pues los he inflado. Hemos buscado ejemplos. Lo que sí que he notado es que en algunos momentos me decían que no resolvía o sea como que una orientación más práctica o haciendo más prácticas y esas cosas. Me ha pasado algunos años y yo les he intentado hacer caso. Pero claro, ante estos problemas prácticos que han surgido con las últimas normativas pues he intentado hacer lo que he podido pero es que ahí no hay solución. Es que ahí no hay solución. Yo no puedo solucionar alguno de los problemas que ellos tienen en su día a día.

PO3: Pero vamos, ese ha sido globalmente el enfoque, esa ha sido la idea, lo que yo he visto es que, la orientación práctica y un poco a veces, como que me han echado en cara, no me han echado en cara así, de una manera directa, pero veía yo que en el fondo, no están de acuerdo con eso que les digo de que no hay recetas. Yo les he intentado demostrar que en educación no hay recetas, pero ellos lo que quieren son recetas. Y en evaluación sobre todo, entonces como yo no les doy recetas y les digo que no hay recetas, pues ahí es dónde viene un poco el conflicto con algunas personas y con algunos que... Vosotros tenéis cientos de opciones que elegir, muchas opciones que elegir, tenéis que conocer cuáles son las fortalezas y los límites de cada una de esas opciones y sois vosotros los que tenéis que elegir, en función de cómo estén las cosas en esa clase. Claro, ese es mi planteamiento, esa es mi visión de la evaluación. No voy a... Eso, pues conduce a que haya gente que diga, a mí esto no me convence.

E: Y ya para acabar, yo no me acuerdo quién era el rector cuando aprobaron el Diploma en el 97, no me acuerdo.

PO3: ¿En el 97?, sería Badiola.

E: Badiola. Bueno, si ahora viniera y os dijera, de aquello que aprobamos ¿Qué ha sido de todo esto? ¿Mereció la pena? ¿Habéis continuado? ¿Por qué habéis continuado? Si nos pidiera rendir cuentas.

PO3: Tendríamos los mismos argumentos que en su momento. Tu date cuenta que en este país durante muchos años todo el mundo criticaba que los profesores universitarios no tenían formación pedagógica. Pero eso ha sido un debate nacional permanente. Entonces nosotros y muchos otros ICE´s nos planteamos el hacer una actividad de este tipo. Que era lógico ¿Con qué formato? Pues un formato de voluntariedad, igual que Docentia ahora, pero con reconocimiento y siguiendo un esquema razonable de lo que es la formación pedagógica inicial, que evidentemente pues estás cogiendo esquemas que en otros niveles, pues el CAP tenía un esquema bastante parecido, entonces estamos haciendo eso y eso funciona y eso los mismos argumentos que utilizamos en su momento, hoy siguen siendo válidos.

E: ¿Y con respecto a la actividad?

Y respecto a la actividad creo que tenemos una valoración globalmente positiva. Ha habido una buena aceptación de la gente porque es que cuando decimos evaluaciones que a lo mejor hay algunas personas y todo eso..., pero globalmente yo me he fijado en las evaluaciones y todos hemos recibido unas evaluaciones razonables, como poco. Algunos años mejor que otros, algunos puede haber un detalle, un porcentaje y tal, pero, en general, bastante, bastante razonables, en general positivas y luego además la experiencia te dice que mucha de la gente que ha hecho el Diploma, luego ha seguido teniendo relación con nosotros. Luego está claro que ha abierto caminos importantes y es algo que es un mérito, es un valor de la Universidad de Zaragoza tener un Diploma de este estilo. Como es un valor de la Universidad de Zaragoza tener a Docentia ahora. Pues claro, hay razones lógicas para mantenerlo, las mismas que hubo cuando lo pusimos en marcha. Lo pusimos en marcha porque se dieron unas circunstancias favorables en aquellos momentos, había mucha presión con el tema, ahora hay menos presión así a nivel nacional, claro porque está resuelto, porque ya existe, porque se están haciendo estudios de este estilo, y además en muchos sitios se están haciendo también cosas de estas.

Si quieres comentar alguna cosa que no hayas dicho.

No sé. Creo que todo lo que quería comentar del Diploma, te lo he comentado. Todas las cosas que se dan son relevantes, me parece. Otra cosa es que la aceptación de todos sea diferente, claro en eso influye también el profesor. Yo entiendo que hay gente que tiene mucha habilidad y otros tienen menos, a lo mejor

otros tenemos menos, depende de las cosas. Y depende de la tipología del alumnado, claro. Entonces yo creo que es importante el seguir con este esquema, reforzando y mejorando o revisando alguna cosa concreta, pero eso es una cosa que siempre la hemos hecho. A mí, el tema de las mentorías puede ser un tema importante, me parece que eso sí que es una innovación importante. Y es fundamental meter a los departamentos en este tema. Claro, sobre el tema de los trabajos pues habrá que ver cómo se puede ir también incidiendo en aquello que nos parece mejor. Pero es algo, bueno pues que hay que mantener una postura de revisión permanente pero no profunda, sino sencillamente un seguimiento razonable del asunto y ya está y continuar con esto. A mí me parece que está bastante bien la cosa. No podemos estar descontentos de esto, al revés, estamos contentos. Ha sido una buena actividad, ha sido un ejemplo. La prueba está que nadie la pone en duda ¿no?, nadie, tampoco la universidad, tampoco los departamentos, al revés. Entonces eso es una buena cosa. El tema es el tipo de alumnado que vamos a seguir teniendo pero eso no depende del ICE, depende de la Universidad. A mí me parece que es una actividad estable e importante y que hay que seguir cuidando bien.

Muchas gracias, PO3 por tus valiosas aportaciones a esta evaluación.

D. Entrevista al ponente PO4

E: Me interesa en primer lugar conocer tu experiencia, es decir, saber cómo te has sentido impartiendo el Diploma, en general, de una manera global, en estos diecisiete años en los que has intervenido.

PO4: Bueno yo no tengo duda. Calificarla de tremendamente positiva. La experiencia para mí ha sido, en todos sentidos, al margen claro de algunos momentos de tensión, muy positiva. Y si tengo que decir un poco por qué, en principio positiva profesionalmente y positiva personalmente. Profesionalmente me ha permitido conocer desde dentro mucho del funcionamiento de la universidad en todos sentidos, ¿no? En los sentidos realmente imitables y también en otros mejorables, diríamos. O sea, ver el funcionamiento por dentro y luego ver las tendencias predominantes en metodología, que es de lo que se trataba fundamentalmente en el Diploma, profesionalmente. Y luego personalmente ha sido un placer trabajar con gente muy valiosa tanto compañeros ponentes como profesorado participante en los cursos. A mí me ha obligado también a bastante reciclaje porque yo estaba trabajando en el mundo de la educación pero en enseñanzas medias, entonces he tenido también que reciclarme mucho. Y luego a nivel si quieres institucional a mí siempre me ha parecido el ICE una institución muy

importante, un instituto que su actividad se enfoca a la formación del profesorado y al reciclaje, este es un tema que a mí siempre me ha preocupado mucho. Considero que es el elemento más importante de la educación, más que los presupuestos y que los medios, es el profesorado. Desde el punto de vista profesional y personal, resumiendo, y por estos aspectos que digo, una experiencia muy positiva.

E: Profesionalmente ¿por ese reciclaje al que te has visto obligado?

PO4: El reciclaje por un lado y el ver efectivamente el funcionamiento de la universidad. Muchas veces se habla de la universidad desde fuera, pero claro, cada uno con la experiencia que haya podido tener o con lo que oye. Y en este caso ya no es solo la experiencia personal que uno haya podido tener buena o mala, sino ver un montón de profesores, como digo ponentes que están en otra onda que la tuya y luego la cantidad de profesores, en este caso, de todas las especialidades, que participaban en los cursos. Entonces, eso, durante los módulos de un año, durante muchos años, pues es un contacto con cantidad de profesores distintos que realmente dan una visión bastante completa de lo que es la universidad. Repito: para imitar y también para poder criticar. Entonces desde ese punto de vista pues ha sido para mí muy enriquecedor y luego el reciclaje personal es que claro a mí me ha obligado en los cursos a estar preparando los cursos de manera que sirviera, o sea que fuera realmente útil para el profesor que llega allí a ver lo que saco, por decirlo así. Entonces eso a mí me ha obligado a dejar aspectos muy idealistas a veces, a bajar a la tierra y a ver lo que se puede poner en práctica dentro de las limitaciones que siempre hay en una institución. O sea que para mí profesionalmente y personalmente ha sido una experiencia muy positiva. Y mi entrada fue un poquito, si quieres un poquito casual, porque yo era profesor en los cursos del CAP que había entonces, ya desde el 77, estaba colaborando, entonces el que era director, Agustín Ubieto, me propuso formar parte del equipo del Diploma y desde entonces he participado en todos. O sea que yo he estado muy agradecido y muy contento de la suerte que he tenido.

E: Una cuestión que quizás llama la atención, sobre todo a las personas que ven estos cursos desde fuera, es la heterogeneidad del grupo. Tú siempre has trabajado con grupos de profesores, como has dicho ahora, de todas las disciplinas, de todas las áreas. Para ti, en el trabajo de tu módulo, ¿eso era un inconveniente o una ventaja?

PO4: Para mí era una ventaja, aunque era muy común, no sé si la crítica o la idea de que esas cosas no se podían aplicar en determinadas materias. Pero bueno, eso tenía una parte de realidad, no se pueden aplicar igual, pero tenía una parte diríamos de excusa. Concretamente el módulo mío, hablando de clima de clase, de

factores que intervienen, de metodología activa, de trabajo en grupo, de comunicación con los alumnos, eso son cosas que valen para cualquier especialidad. Entonces el hecho de que fuera variado pues lo enriquecía mucho más aún. Y aún me daba más cuenta, me ayudaba a confirmarme en mis posiciones. Porque si hubiéramos estado trabajando, por ejemplo, con profesores de la Escuela de Magisterio, pues claro, ellos están predispuestos, es lo que hacen y están muy abiertos a todo este tipo de cosas. Pero trabajar con veterinarios o trabajar con médicos o trabajar con profesores de Física, pues eso era lo bonito. Y claro, una vez que se empezaba a profundizar, era muy difícil que un profesor de Física dijera que a él lo de la comunicación no le servía o la participación de los alumnos o el que se criticara y entre todos discutieran el método. Llegaba un momento que de ninguna especialidad podían decir que eso no era aplicable. Entonces para mí era una ventaja, aunque los inicios del grupo fueran un poco difíciles precisamente por eso, por el origen tan dispar de los participantes. Para mí era una ventaja y yo creo que para ellos, también, porque un momento determinado que se veía que, por ejemplo, hacer participar a los alumnos en la clase, daba igual hablar de resistencia de materiales o que se estuviera hablando del profesorado de Infantil.

E: Y tú, además al principio, durante bastantes ediciones tu módulo fue de los primeros, y puesto adrede. ¿Si tuvieras que decir con qué expectativas venían estos profesores al Diploma en general?

PO4: También había un poco de todo. No era muy uniforme. Había gente, claro y esos son los que uno más quiere para los módulos, gente que viene con mucho interés en formarse pedagógicamente, en ampliar su repertorio de recursos, en ver otras posibilidades. Esos son los ideales, porque están muy abiertos, que agradecen cualquier cosa, porque toman notas con ansiedad. También había un grupo, no se estadísticamente pero importante, de gente que venía más bien a cumplir un trámite. Era un trámite que podía ser útil, o como se dice normalmente, que diera puntos para otras cosas o que completara otros aspectos de su currículum para después acceder a otro tipo de cosas. También había bastantes profesores que venían a eso. Entonces, claro, a esos profesores, la verdad es que un poco diríamos que les daba igual que se hiciera una cosa u otra con tal de no complicarles mucho la vida y pasar el trámite. Luego diría que también había un grupito que a lo mejor estaban muy anclados en una posición y venían o bien a criticar, o a confirmar sus posiciones y se ponían a veces demasiado enfrente de lo que se estaba hablando. Los grupos yo diría eso: los muy interesados, un grupo quizás predominante dentro de la campana, el grupo del centro más grande, y luego otro grupo que venía un poco, yo no sé si a lo mejor directamente a criticar o a oponerse a o a no sé si

constatar que lo que ellos estaban haciendo chocaba con lo que se exponía allí. ¿Cambiaba eso un poco? Pues a lo mejor sí, concretamente en mi módulo. Yo tenía la ventaja de que el módulo mío se prestaba a hacerlo divertido. Se prestaba más. Reconozco que un módulo de otras cosas, según qué materias, es un poco más difícil. Hacerlo atractivo no era del todo difícil, si uno estaba más o menos un poco metido. Entonces al hacerlo así y al mismo tiempo, tratando de demostrar que aquello era aplicable y que tenía una utilidad, pues, esas expectativas a veces cambiaban. Los que venían con buena disposición, esos estaban enganchados y, al contrario, se entusiasmaban todavía más. Mucha de la gente que venía un poco de trámite se terminaba enganchando porque, es algo que se planteaba al principio, es decir, venimos aquí a estar unas horas: los que vienen a sacar van a sacar cosas, los que vienen solo a cumplir al trámite, vale pues a cumplir el trámite, pero ya que tenemos que estar una hora, pues entonces vamos a sacar algo. Otra cosa es que nos pudiéramos ir al parque, pero como tenemos que estar aquí, ya que venimos tres días, las horas que sean, vamos a sacar. Entonces claro había gente que se enganchaba, que decía: caramba pues bien, yo estoy aquí pero no me arrepiento de haber venido. Y luego incluso los que estaban en contra, yo creo que se les hizo a la mayoría reflexionar, yo creo que se conseguía que por lo menos se fueran un poco moscas. Incluso los que estaban en contra.

PO4: Y que además es otra cosa que al principio planteaba. Es decir, no se trata de que estéis de acuerdo, no se trata de que apliquéis inmediatamente todo esto. Pero yo os presionaría si pudiera para que por lo menos reflexionéis, os planteéis lo que aquí se está diciendo y veremos a ver qué posibilidades tiene. Es decir, no vengáis solo a que se os confirme lo que traéis, para eso no hace falta, sino tu plantéate lo que no estés de acuerdo, reflexiona y luego ya, haz lo que quieras.

E: Tu dirías que ese mapa que acabas de trazar de las expectativas ha cambiado radicalmente en esos diecisiete años, ¿ha cambiado algo?

PO4: Hombre, yo creo que los profesores que vienen, aunque sigue viniendo gente a cumplir un trámite, un expediente, lo mismo que en los otros cursos que había más específicos que muchos venían por los puntos, pues yo creo que entre ellos han tenido que ir oyendo en qué consiste el Diploma, es decir, que hay una serie de actividades, que hay un planteamiento que a veces choca, que es un planteamiento nuevo en muchas cosas, que uno tiene que plantearse cosas y que no es solo repetir y repetir inercias. Eso lo han tenido que ir viendo. Me imagino que los que han ido viniendo ya venían un poco más mentalizados, como que no les sorprendía planteamientos que se pudieran hacer nuevos, otra cosa es que dijeran esto no se puede aplicar. Pero yo sí que veía, quizás también por la edad, eran gente

muy joven, venían como sin asustarse de que un día, hoy vamos a hacer no sé qué, que parecía algo estrambótico y no ponían caras raras. Eso sí que ha podido cambiar. Porque, al principio, bueno mi módulo, sí que podía sonar un poco raro a la gente que venía. Sí que quiero decir un comentario, que parece que es hacer la pelota al ICE, pero el ICE desde el primer momento introdujo un módulo de este estilo, es decir, que era un poco novedoso para mucha gente que estaba dando clase en la universidad. Y luego el ICE lo ha ido ampliando esto, es decir, en otros cursos se han ido poniendo cada vez más cursos similares, digamos de la misma familia: cursos de metodología activa, cursos de participación de los alumnos, cursos de gestión grupal de la enseñanza, etc. Al principio no había, después ha ido habiendo más. Y entonces el alumnado ha podido ver que eso no era ninguna ocurrencia pasajera. Después vino lo de Bolonia, etc., etc. Y en el mismo sentido se empezó a trabajar. O sea que, en ese sentido el ICE fue un poco pionero en inducir una serie de cosas que luego se han ido poniendo de moda, por decirlo así. Entonces yo creo que las expectativas de la gente también venían un poco diferentes. Que se esté hablando de participación, que ahora vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, le podía costar a la gente pero nadie decía ¿estos qué están haciendo? Como pasaba un poco en los primeros diplomas. En el 97...

E: Hablando de tu módulo ¿tu tenías claro digamos el encaje de este módulo en el conjunto de los módulos? Es decir, el papel que jugaba dentro de los módulos, cuál era tu pieza en este puzle que es el Diploma.

PO4: La propia dirección del ICE lo tuvo claro desde el principio. A mí también incluso me sorprendió un poco pero estaba metido ya dentro del resto los módulos. Yo lo tenía claro, a mí me parece que la dirección también y eso hizo que la gente lo fuera teniendo más claro también. Yo resalto que mi módulo ponía sobre todo en el tapete aspectos que son importantes, como luego se ha ido viendo, pero que normalmente pasaban desapercibidos en el reciclaje del profesorado en general o en los libros que hablaban de la enseñanza universitaria o de la docencia, sino aspectos que están influyendo claramente en la dinámica general pero que no se tratan porque se dan por supuesto, o porque no se les da importancia o porque se considera que los profesores eso ya lo tienen asumido o por lo que sea. Por ejemplo, tengo aquí el programa, el clima bueno o malo que se pueda generar en un aula, todo el mundo acepta que eso es importante, pero luego de hecho casi nunca se habla de eso, ni se habla de cómo se puede inducir, ni se habla de las cosas que están influyendo negativamente, o sea lo que el profesor y alumnos pueden hacer por mejorarlo. Si claro, todo el mundo sabe que si hay buen rollo entre profesor y alumnos, va a ir mejor la cosa. Pero el que haya buen o mal rollo no solo es

casualidad, no es solo que sea muy simpático el profesor, o que le haya tocado un grupo bueno, eso favorece, pero luego hay una serie de factores que se pueden aprender y se pueden inducir. Y los obstáculos que hay en un grupo que vaya mal o que el profesor no encaje, también se pueden modular un poco. O por ejemplo, cuando decimos, factores que intervienen en el aula: todo el mundo sabe que el factor intelectual, lo que explica, la utilidad que se le pueda ver al contenido, todo eso es importante. Pero que luego hay otros aspectos: por ejemplo la relación que se cree, el aspecto social entre los alumnos, y los alumnos con el profesor. Eso va a influir, va a influir incluso en las ganas de venir a clase. Y esos factores también se pueden mejorar y programar. No solo decir ¡qué suerte tenemos que hemos coincidido gente muy maja que nos llevamos bien! No, no. Eso es otro factor que influye.

PO4: El factor emocional, que tiene mucho que ver con este claro, si efectivamente están a gusto porque ven que tiene utilidad lo que se está haciendo, porque su opinión cuenta, porque las opiniones van enriqueciendo el clima, todo aquello favorece el que se quiera ir. Favorece evitar ese fenómeno de que a clase estén asistiendo quince o veinte y luego llegue el día del examen y haya ciento sesenta y dos. Eso por algo es. Entonces se insistía en estas cosas. Insistir quiere decir no darlo por supuesto, sino hablar de eso, que ellos pongan ejemplos y nosotros los ponemos también. ¿Qué se puede hacer para que a la gente le apetezca venir a clase? Porque si apetece venir a clase, van a venir aunque el horario sea malo y aunque les caiga lejos. Pero si no, no. Luego también según lo que se haga en la clase. Si la clase es un sitio donde tu sacas cosas que no sacas en tu casa, pues entonces la clase va a ser interesante. Si la clase se limita a repetir lo que viene en unos textos que puedes ver en tu casa o en internet, entonces realmente tiene razón el que se queda en casa, es mucho más cómodo hacerlo en casa. Ahora, si conseguimos que en la clase tu saques cosas del contacto con los demás y con el profesor que no podrías obtener en los textos, la gente sí que va a ir. De esto hay que hablar, de esto hay que discutir y de esto hay que demostrarlo también. Luego el trabajo en grupo es una cosa de la que se habla y suena hace muchas décadas ya y sin embargo no se suele hacer en ningún sitio. Entonces hace falta ver cómo se hace y las posibles ventajas y los posibles inconvenientes. Las metodologías activas, no solamente es para que estén más a gusto, es que pueden tener una utilidad de rendimiento, es decir, que la metodología activa tiene una relación directa con el rendimiento académico de los alumnos. Todo eso hace falta trabajarlo y cuando se está trabajando y se ve, por lo menos el módulo cumplía la misión de que la gente se lo pensara. Como diciendo: bueno, pues yo me puedo montar la clase un poco de otra manera, por lo menos incluyendo alguna cosa. Entonces yo creo que sí que

encajaba, porque tenía aplicación y no iba en contra de ninguno de los otros módulos, en teoría. Lo que podía ir un poco en contra, que eso si viene a cuento, ya saldrá, es la metodología que estábamos empleando allí con la que se hacía en otros módulos que podía chocar, pero no iba en contra de nada porque si se estaba de hablando de guías docentes, uno puede plantearse como va a plantear la guía docente estos asuntos, si se trata de evaluar, se puede evaluar también el clima y como hemos trabajado y que utilidad ha tenido el trabajo en equipo para determinados temas. Si se está hablando de cómo se aprende, el módulo de PO2, el aprendizaje universitario depende de muchos aspectos. Y depende también de cómo se está trabajando. Es decir, yo lo tenía claro el encaje, a mí me parece que la dirección también desde el momento que lo puso y estoy casi seguro, por los comentarios de los participantes, que también lo veían encajado en los demás, incluso muchos decían que ese módulo tenía que ser más largo, que había faltado tiempo para hacerlo. Es decir, nadie decía ¡qué bien me lo he pasado con este módulo!, no tiene nada que ver con todo lo demás, pero me lo he pasado muy bien. Nadie decía eso.

E: Ya que has hablado de las evaluaciones, es verdad que el módulo siempre fue de los que los estudiantes valoraban mejor dentro el Diploma. Tú ¿cómo lo veías? ¿Qué lectura hacías de esto? ¿Te servían?

PO4: Cuando se alaba una cosa que tú estás haciendo, lógicamente eso es muy halagador. Yo para evitar caer en eso solo, las evaluaciones que yo hacía de mi módulo eran siempre, y de una manera muy sencilla, aspectos positivos y aspectos negativos, y además explicando. Si solo se pregunta lo que criticas del módulo, alguna vez lo hice al principio, diciendo bueno venga el profesor tiene que prestarse a las críticas, y entonces te empiezan a criticar y todo lo que les da la gana, con lo cual uno termina deshecho, diciendo pues ¡vaya, me he lucido! Luego me di cuenta de que a lo mejor eso era un poco incompleto. Preguntar solo lo que os ha gustado, eso tampoco porque entonces solo dicen aspectos positivos y es también una visión sesgada de lo que haces. Si se preguntan las dos cosas, ahí ya les obligas a que digan qué sacan en limpio, aplicable y positivo y qué otras cosas critican, por lo que sea. Ahí ya se tiene una visión más global. Entonces ellos veían que eso podía ser muy interesante. La crítica fundamental era que muchas cosas eran difíciles de aplicar en sus circunstancias particulares. Entonces, empezaban a hablar de esas circunstancias particulares. Entonces, tengo apuntadas algunas de las que más salían, por ejemplo: el número de alumnos, los temarios eran muy grandes y no daba tiempo de hacer esas cosas, el tipo de materias que no se prestaban a hacer trabajo en grupo, los horarios,... Y muchas otras cuestiones que son reales, nadie

puede decir que eso no sea verdad. Pero claro, todas esas razones son razones externas al profesor, entonces allí intentábamos plantearnos cuáles eran las propias inercias del profesor, las propias inseguridades. O por ejemplo, el temor a perder el control que algunos lo decían con estas mismas palabras y que por eso no se prestaban a hacer eso o sencillamente, su falta de entrenamiento en esas competencias. Eran profesores muy jóvenes, que nunca lo habían hecho o los que llevaban un poco más de tiempo nunca lo habían puesto en práctica. O sencillamente el desconocimiento de otras posibilidades. Entonces, las evaluaciones eran buenas en cuanto que abrían mucho los ojos y les hacían plantearse muchas cosas. Y luego ahí entraba: no era fácil aplicarlo todo de golpe y además me da miedo porque no estoy acostumbrado. Entonces, bueno, se decía que es poco a poco, que uno tiene que ir viendo poco a poco y que a nadie se le pide que coja todo y lo intente aplicar, sino que vaya introduciendo cosas que no le ocasionen demasiada incomodidad. Bueno, había cantidad de cosas que eran de sentido común y que no creaban ninguna incomodidad. Otra cosa es ya el enfoque general y tal, pero se podían ir aplicando cosas. Y en las evaluaciones, que yo guardo, hay muchos que decían yo estaría dispuesto a esto, a lo demás allá y lo otro todavía me lo tengo que plantear. Entonces yo veía en las evaluaciones que por lo menos la gente inicialmente salía animada a poner en práctica algunas cosas.

PO4: Otra cosa que yo siempre eché de menos es ver efectivamente cuáles de esas cosas se ponían en marcha. Y ahí, a lo mejor, para el futuro, habría que plantearse algún tipo de experimentación, algún tipo de segunda vuelta, algún tipo de análisis luego en los centros de qué hace ese profesor y que no hace. Porque de eso nunca teníamos feedback, esto qué se habrá hecho, a veces poníamos el ejemplo un poco chusco de que es como si diéramos a cada profesor dos huevos pero luego no sabemos lo que han hecho con ellos: ¿los han tirado a algún político? ¿Los han hecho al salmorejo? ¿Han hecho una tortilla? ¿Los han batido? No sabemos.

PO4: Después también, respecto a que las evaluaciones de mi módulo fueran muy positivas, repito, quizás se prestaba, pero yo tengo que hacer un comentario, y aunque pueda ser políticamente un poco incorrecto y aunque parezca vanidoso, yo creo que, parte si quieres del éxito a veces del módulo ese no creo que fuera tanto porque se hacían cosas muy espectaculares, que yo creo que no, sino porque a lo mejor había contraste con algún otro módulo donde la dinámica era excesivamente convencional, excesivamente igual a la que se aplicaba en las clases. Entonces claro, el contraste, que era lo que yo hacía. Si yo llego a la clase y en cinco minutos hacemos que la gente, algunos otros también lo hacían, pero bueno, se diga cómo se

llama y tratemos de aprender el nombre y que luego siempre de cualquier cosa que hagamos estemos diciendo: y a ti ¿qué te parece? ¿tu esto cómo lo aplicarías? ¿tu cómo lo cambiarías? El que hagamos eso. Eso luego lo valoraban muy bien, pero si analizamos eso no tiene nada de espectacular. Ahora, si resulta que preguntar el nombre o preguntar cómo estamos haciendo esto o vamos a plantear las dificultades que podrías tener tú en tu clase para hacer esto, si eso no lo hace ningún otro profesor, pues claro eso se convierte en espectacular. Entonces a mí me recordaba muchas veces las evaluaciones muy buenas o demasiado buenas, lo del tuerto en el país de los ciegos. ¿He hecho yo alguna cosa que sea una innovación que nadie haya hecho en Estados Unidos? No, no. Pero claro si resulta que a lo mejor en otros módulos se llega a clase y la gente va a recoger algunas cosas y nadie habla de nada, pues entonces claro en mi módulo se pueden quedar agradablemente sorprendidos. Pero si todos hiciéramos cosas muy elementales, como por ejemplo, esas que he dicho, de que la gente hable un poco, que se analice conjuntamente la utilidad o no y la posible aplicabilidad de las cosas, si todos hiciéramos eso, posiblemente no habría tenido tanta diferencia. Porque yo hacía alguna cosa que podía ser un poco más chocante, pero una en todo el módulo, lo demás no. O sea que yo creo que tenía los dos aspectos, por un lado que era útil, se prestaba bien a estas cosas pero por otro lado puede ser más el contraste que el hecho en sí. Es verdad que había uno o dos ejercicios que se lo pasaban muy bien porque eran un poco espectaculares aunque tenían la aplicación.

PO4: Otra de las cosas que podríamos llamar originales era el famoso tema de los paralelismos que se trabajaba. Y es simplemente el montar la actividad de módulo como una clase normal en la universidad, pero al mismo tiempo siendo conscientes, es decir, yo hacía de profesor y los profesores participantes lógicamente estaban en el rol de alumnos.

PO4: A partir de ese esquema estábamos permanentemente analizando que lo que yo hacía y las reacciones que tenía eran las mismas que el profesor y los alumnos en la clase. Pero como no se hacía como trampa sino que desde el primer momento, además había materiales sobre eso, pues entonces claro, eso daba mucha risa. Y entonces empezábamos a hablar de esto es un paralelismo. Simplemente cosas como el llegar tarde, llegar sin papel para apuntar, otro no traía bolígrafo, el otro se había olvidado de lo que habíamos dicho...

PO4: Todo eso es lo mismo que ocurre en la clase. A partir de la risa que eso producía, luego mirábamos a ver cómo se puede evitar eso. O simplemente, yo llego aquí y cuando vosotros empezáis a entrar yo ya llevo cinco minutos en el aula, he puesto lo que necesito: los papeles, el ordenador,.. y lo tengo todo preparadito y

vosotros empezáis a entrar. En cambio tú, que esta mañana has hecho lo mismo en tu clase de las once, de preparártelo todo antes de que vengan, resulta que ahora llegas aquí y llegas once minutos tarde, llegas con las manos en los bolsillos y sin traerte un papel. Entonces, ¿qué ha pasado aquí? No ha cambiado más que el rol. Entonces, mañana cuando vayas volverás a hacer lo que estoy haciendo yo aquí, porque eres el responsable pero aquí vienes como un alumno y el alumno viene a ver lo que le cuentan. Es importante que nos pongamos en ese rol para ver que no es tan diferente lo que hacen y por tanto como lo podemos evitar.

PO4: ¿Eso es espectacular? Pues según como se mire, tampoco estamos haciendo una cosa del otro mundo. Los alumnos hacen igual y aquí ¿no os dais cuenta de que estamos haciendo lo mismo? En el aspecto de los factores emocionales, en el aspecto de las opiniones, del trabajo en grupo...Ahora, si tú me dices pues es que esto no lo hacen en ningún lado, bueno pues entonces ahí puede haber un punto de contraste pero en sí mismo, el decir ¿a que una clase se parece bastante? Pero eso lo empezamos a hacer desde el primer momento. Por ejemplo, cuando yo llegaba y decía vamos a ver, hacía alguna pregunta y decía vamos a trabajar con esto, que es ver un poco lo que se parece y lo que no, pues lo dejamos.

PO4: Ya llevamos diez minutos ¿estáis viendo algún paralelismo? La gente empezaba a ver, que yo estaba hablando y todos estaban callados, que yo preguntaba y no respondía nadie, que otros llegaban tarde, otros que decían que estamos haciendo aquí, que otros entraban esperando que otros hablaran. Lo mismo que ocurre los cinco primeros minutos en una clase. Pero ellos ya lo veían desde el primer momento. Pues con esto vamos a jugar todo el rato. Y a partir de ahí, pues ya la gente se iba animando, pues esto es otro paralelismo, incluso criticándome a mí. Ahora tú por ejemplo has dicho esto, pero has cortado aquí. Claro, claro, lo mismo. Yo mismo me he dado cuenta que no íbamos a tener tiempo y como yo me he preparado estos dos esquemas pues ahora me he dado cuenta de que no me iba a dar tiempo y he dicho, se acabó, el segundo esquema. El tiempo a todos nos apremia, pero es bueno que lo veamos. No se trata de que no podáis criticar al profesor, por supuesto. Lo que pasa es que este módulo se presta más a esto. Porque aquí por ejemplo, si "perdemos tiempo" en esto que estamos ahora, yo no tengo sensación de que hayamos perdido la sesión de hoy porque estábamos hablando de esto. Pero claro si uno viene con la intención de explicar a, b y c de no sé qué tema, claro, si le pregunto a uno que qué le parece ya estoy perdiendo para la explicación de a, b, c y d. Se presta mi módulo más, pero en realidad es lo que estamos haciendo. Es decir, que la evaluación, a mí me halagaba por un lado, se procuraba también que pusieran lo negativo, lo negativo generalmente no era en

contra del planteamiento o de los contenidos del módulo sino por la dificultad de aplicarlo y entonces ahí salían también las dificultades internas de inseguridad y yo creo también que parte también de la evaluación positiva tenía que ver quizás más por el contraste que con que aquello fuera innovador y qué tío más majo.

E: Otro aspecto importante: el grupo de profesores que impartías el Diploma, ¿te sentiste miembro de un grupo?, ¿existía tal grupo?, ¿existió?

PO4: La relación personal con el resto de los ponentes te refieres ¿no?, entonces era buena cuando coincidíamos. Sí que eché de menos y lo he señalado más de una vez, el que se hubiera inducido un poquito más eso, de vez en cuando, no se la fórmula, algún tipo de reunión donde pudiéramos en común cosas y también diferencias. Yo sé que era parte de un equipo, nos encontrábamos de vez en cuando, hablábamos, coincidíamos, otros planteábamos es que fulanito ha comentado esto o también ha dicho tal o alguna vez había alguna discrepancia. Bueno pues, también es bueno que veamos las discrepancias, como ocurre en la facultad. Sí que yo sabía que era parte de un equipo pero faltó ese intercambio para realmente sentirnos parte de un equipo que estábamos haciendo lo mismo aunque sea cada uno con nuestro librito distinto, creo que hubiera sido muy bueno e incluso se hubieran evitado algunas comparaciones con las evaluaciones o algún pequeño mal rollo. Incluso explicar esto mismo, a mí por ejemplo, el hecho de que las evaluaciones eran buenas, que los otros profesores lo supieran, algunos hacían bromas ¡Anda, tu, qué éxito tienes! Pues también hubiera podido limar y para poder hablar de esto que acabo de decir. No estoy haciendo nada raro pero vamos a hacerlo todos y ya veréis como...Me hubiera gustado

PO4: Sí me sentía pero me podía haber sentido mucho más miembro del equipo, y yo creo que a los demás, lo mismo. Y eso hubiera modulado un poquito otra de las críticas que yo haría del Diploma, una era esta, del intercambio entre profesores, y la otra era que quizás, cada profesor al dar su módulo, pues a lo mejor lo daba de una manera que era la que él había aprendido y entonces no se unificaba un poco un criterio como de Instituto de Ciencias de la Educación que está induciendo alternativas a la clase aprendida. Hubiera hecho que los módulos a lo mejor no se diferenciaron tanto, que hubiera módulos muy "convencionales" y otros módulos que fueran más como el mío de tipo taller, sino que hubiera habido un poco más de mezcla. Porque yo, por ejemplo, sí que explicaba cosas, sí que había ratos explicando, sí que se daban materiales, sí que se analizaban materiales teóricos pero también hacíamos otras cosas. Mientras que yo veo que en otros módulos se explicaban cosas, se daban materiales pero esas otras cosas no se hacían. Ahí se hubiera podido unificar un poco y solventar los dos únicos problemas que yo veía, la

metodología en algunos módulos y la falta de intercambio entre nosotros, entre el profesorado.

E: Durante un tiempo sí que es verdad que se hizo un encuentro final cuando se entregaban los diplomas, acudían algunos profesores, pero era más festivo que de trabajo.

PO4: Exacto, no era para intercambiar cosas, era más bien vernos, y eso estaba muy bien pero de vez en cuando. Entonces yo para las futuras ediciones que pueda haber, sí que sugeriría a los encargados que estéis, que eso, no sé cómo, una, dos o tres veces al año, e irlo poniendo al principio, al final, en medio y con un guion y un ratillo que no fuera muy largo, para que no se notara tanta diferencia porque algunos participantes con el ánimo de subrayar aquello, o de hacerte un poco la pelota, o de manifestar su agrado, decían iuy, ojalá todos los módulos fueran así! Eso a mí no me suponía mucho halago porque si todos hubiéramos estado trabajando de la misma manera, probablemente nos hubiéramos favorecido todos. Sino que decía: ¿qué hago yo con eso?, ¿al otro profesor se lo dirán?, ¿o deberíamos entre todos decir: a lo mejor podemos explicar en lugar de 45 minutos, 30 y dejar un cuarto de hora otra cosa?, equilibrar un poquito.

E: Ya hemos hablado de la relación con los profesores inscritos, con el resto de profesores ¿y con los gestores? Me estoy refiriendo al coordinador del Diploma, a las personas de secretaría, a digamos, a la gestión dentro del propio instituto. Esa relación ¿cómo fue?

PO4: Para mí ha sido muy buena, es decir, con los gestores, primero con RC1 y después contigo, por ejemplo, no ha habido nunca problema, yo en eso me he sentido apoyado, valorado, no se me han puesto nunca cortapisas a lo que yo estaba haciendo en el módulo. Han pasado otros profesores del ICE a hacer el módulo también y después de eso nadie me ha intentado... o decir que mira aquello no gusta, no, no, no. Sino que yo me he sentido bien valorado en cuanto al planteamiento del módulo y también de acuerdo más o menos en los planteamientos. Con otras personas, con el personal de secretaría, pues con todos ha ido muy bien porque había aspectos que son de organización, pero que para mí eran muy importantes porque ayudaban al módulo y entonces yo siempre he tenido muchas facilidades y ha sido una de las cosas que más he agradecido del funcionamiento.

PO4: Por ejemplo, los materiales yo los quería de una manera concreta porque estábamos trabajando de una manera concreta. Por ejemplo, no vale el que yo los materiales los pase, luego se haga como un dossier y luego se dé a los alumnos. No,

porque luego cuando vamos a trabajar pues o uno no se lo ha traído, otro está mirando otra cosa cuando estamos trabajando...Yo quería que cada tema de los que estamos viendo, cada asunto, el guion o guiones que se fueran a dar, estuvieran aparte, yo los tuviera aparte. Ahora vamos a trabajar esto y necesitamos este material que estamos trabajando. Eso, salvo alguna vez, pudo haber algún error en la fotocopidora, algún error puntual, pues se hacía así. Y ni el personal de secretaría, ni por parte de la dirección había diríamos pega a esa "manía" que pudiera tener el ponente x. Otra manía que pudiera ser la de poner las sillas en plan de poder discutir. A mí ya me parecía un poco raro que eso no se hiciera así desde el principio en todos los módulos, sencillamente porque no impide que tu estés en la pizarra y puedas poner lo que quieras o proyectar lo que sea, pero que la gente se vea las caras para poder discutir, pero si ya de entrada las ponemos así, quiere decir que es que no nos planteamos ni siquiera discutir, sino que como mucho alguno diga alguna cosa, pero que la gente no se vea las caras ni se aprenda nada. Eso es una cosa que yo desde el primer momento ponía. Bueno, pues no ha habido ninguna dificultad. Incluso se veía lógico para mi módulo, yo creo que era lógico para cualquier módulo, pero por lo menos en ese no se ponía ninguna pega.

PO4: Que luego eso al cabo del tiempo pudiera iya está, por decirlo así, el loco del módulo este con sus líos! Bueno, pues bien, pero otro a lo mejor pedía otras cosas y también se le daban. En eso no he notado ninguna dificultad. Ni de pequeñas formas de funcionamiento ni del planteamiento de fondo del módulo. Y yo creo que eso los que estáis sabíais perfectamente cosas que estábamos haciendo, como se hacía, y como a veces llamábamos la atención hasta a los que llegaban tarde. La relación con los gestores para mí ha sido impecable. Con esa salvedad que digo de que todos hubiéramos podido discutir un poco.

E: Bueno, yo ahora un poco vuelvo al principio de una cosa que has dicho y es que tu formaste parte del profesorado que ha impartido el Diploma todos estos años porque ya habías participado en el CAP y porque un día el director del ICE te dijo, PO4 ¿por qué no intervienes también en esto? Yo no sé qué te llevó a ti a decir que sí, y si alguna vez te has planteado que hubiera pasado si le hubieras dicho que no.

PO4: Bueno, yo creo que en ese momento encajaba perfectamente en lo que yo estaba haciendo. Mi trabajo troncal era de orientador en enseñanzas medias, pero claro en enseñanzas medias el trabajo mío ya era un poquito transversal porque yo estaba en un centro que tenía desde educación infantil, y yo era el único orientador, hasta módulos de formación profesional superior. Incluso también tenía, se puso después al cabo de los años, un grado, no se llamaba entonces grado, pero ero como un máster o una cosa así, para profesionales también, lo que pasa que era privado,

un máster en cuestiones de tipo informática. Es decir, que era un centro que tenía desde infantil hasta nivel universitario. Entonces, claro, yo estaba viendo un fenómeno muy curioso y es que en infantil los niños hacían lo que tenían que hacer, cuando llegaban a primaria ya empezaban a quejarse los profesores de primaria de que algunos niños venían mal, que no sabían leer. Y luego pasaban a secundaria, no te digo nada, los de secundaria empezaban a decir que cómo vienen de primaria, no saben hacer un resumen, no saben mirar un diccionario, no se enteran muy bien... Por supuesto, en bachillerato aún se notaba más la brecha, entonces empezaban a quejarse de que la ESO para qué servía, luego en bachillerato donde tenían que pasar el acceso a la universidad resulta que tal y que cual. Después efectivamente pasaban a módulos de formación profesional o a la universidad. Entonces yo estaba viendo como todos arrastraban los males anteriores o echaban la culpa a los anteriores y estaba viendo también el módulo ese que había de máster universitario allí. Cuando a mí me proponen, que ya estaba con profesores del CAP, el pasar a la universidad, con profesores universitarios, encajaba perfectamente, decir, bueno, vamos a ver cómo nosotros estamos formando, como queremos que vengan nuestros alumnos a la universidad y qué es lo que estamos haciendo, pero a ver eso que estamos esperando, ¿quién se lo ha enseñado antes? No se lo ha enseñado nadie en bachillerato y antes tampoco. Entonces vamos a ver cómo coordinamos eso. A mí me servía para enterarme de eso y luego también en el reciclaje que yo hacía en enseñanzas medias decir: en la universidad por ejemplo, van a exigir a los alumnos esto, pero ¿dónde lo aprenden? Entonces, complementa perfectamente la visión.

PO4: Yo soy hijo de maestro, soy hijo de maestro nacional, de los de magisterio de toda la vida, maestro de los de la batica con tiza y la estufa ahí puesta y tal. Yo eso lo he visto desde pequeño y me acuerdo mucho. Yo me acuerdo que aquí ahora nos estamos quejando de medios, cuando es verdad que pueda haber, pero cada uno va con su ordenador, y yo me acuerdo de alguna vez siendo pequeñajo que me llevaba mi padre allí para que lo esperara y yo me asomaba y veía a mi padre, que eran grupos unitarios en el colegio, grupos desde criajos hasta 14 años, todos metidos en la misma aula, y ochenta y pico, y yo veía a mi padre que estaba explicando no sé qué cosa y estaban todos callados y ahora yo no me lo puedo creer. No me lo puedo creer esa imagen de ver a mi padre hablando a ochenta personas con la tiza y la bata y estaban todos callados. Y luego cuando se ponían a veces a trabajar, yo veía a mi padre, sin saber lo que hacía, estaba haciendo cosas de las que ahora nos parece una gran innovación, que es trabajo por grupos. Los mayorcitos estaban haciendo una cosa y los pequeños otra en otro rincón y él iba pasando. Pasaba por los grupos y miraba lo que estaban haciendo y ivosotros no

levantéis la voz! Y se estaba gestionando la clase con grupos de diferentes edades y haciéndolo. Y ahora parece que inventamos el Mediterráneo.

PO4: Entonces yo desde pequeño he tenido como una afición especial a todo el mundo educativo, entonces la posibilidad de pertenecer a un Diploma... Yo al principio, pensé: a ver, estos se las sabrán todas. Sin embargo mi sorpresa fue lo contrario: que el profesorado universitario tenía menos preparación pedagógica estrictamente que la que podían tener los profesores de primaria o de secundaria. Los de primaria porque habían estudiado en la Escuela de Magisterio y los de secundaria porque por lo menos hacían cursos del CAP y de reciclaje que se les pedían. Pero el profesor universitario llegaba allí y cuando les decías que antes de empezar a explicar tendrás que cerciorarte de que te atienden o inducir la atención de alguna manera, pues les parecía una cosa estrambótica. Entonces eso fue lo que me motivó y que no me planteé decir que no, lo tuve muy claro. Y que ahora veo yo que si le hubiera dicho que no, me hubiera perdido todo lo que estamos diciendo. Y luego para poder con más fuerza plantear cosas en los cursos de reciclaje de enseñanzas medias. Porque yo trabajaba en el CAP pero luego trabajaba en los CEP´s así que el paso a la universidad fue el complemento ideal en la formación del profesorado, que a mí me sigue pareciendo lo más. Un profesor con entusiasmo y sabiendo lo que hace, pues los medios los necesita pero pasan a ser un poquito secundarios porque se las arregla con lo que tiene. Mientras que un profesor que ni tiene interés o no sepa por dónde le da el aire, aunque tenga todos los medios en el aula, no va a saber qué hacer con ellos. Entonces no me planteé decir que no y si le hubiera dicho que no, hubiera perdido una oportunidad excelente y no sé qué razones hubiera podido tener para decir que no. Profesionalmente de las más satisfactorias para mí. Satisfactorias en cuanto a pertenecer, ahora también en otros papeles he dicho mi frustración a veces de no saber el efecto real de aquello, de no haberlo podido comprobar y de poder incluso comprobar ya que algunas actitudes del profesorado universitario, no sé si van a mejor a peor y que en cualquier caso es dudoso que...

E: No tenemos datos de lo que ha pasado después. Alguno de estos profesores inscritos en el Diploma ha contactado contigo después, te ha pedido algo.

PO4: En los tiempos inmediatamente después al módulo, alguna vez sí, a pedirme alguna cosa. Después ya más a largo plazo no. En las semanas o meses posteriores a eso sí que alguno me ha pedido alguna cosa. Solamente recuerdo, me parece que en tiempos del director X, que se hizo un curso de los del programa general, que se hizo así. Se planteó una primera fase con tres sesiones, después un mes o mes y medio de intervalo y después los profesores se volvieron a juntar para

ver qué habían aplicado y creo que fue súper interesante, porque los que volvieron la segunda vez plantearon cosas, quizás volvieron los que más ganas tenían y digo yo si eso no se podía haber hecho más veces porque me parece súper interesante.

E: Muy bien. O sea que tú ves que este tipo de formación sigue siendo importante en la universidad

PO4: Yo diría que la formación del profesorado sigue siendo indispensable, en la universidad más todavía, pero lo que tampoco se es con qué fórmula. Desde luego, una fórmula de formación pedagógica tiene que haber. Es que no olvidemos en cualquier empresa, en cualquier sitio, pero que entre los profesores solo por una cualificación profesional, técnica, pero que luego en cosas súper elementales, yo ahí veo que hace falta mucha formación y, claro, al no haber formación inevitablemente uno tiende a aplicar lo que le han hecho a él. Y si uno ha tenido la suerte de estar en un sitio con buenas metodologías, pues ese está mentalizado pero el que no pues tiene que aplicar eso. Entonces tiene que haber una formación. Y a lo mejor, vamos a suponer que se mantuviera esta fórmula.

E: Eso te iba a comentar, ¿qué me puedes decir de esta fórmula del Diploma?

PO4: Si la fórmula, sí. No me parece mal, con tal de esas pequeñas cosas que he estado diciendo. Entre el profesorado tiene que haber más contacto para ir modificando cosas, poder ir haciendo cosas, poder ir introduciendo. Y luego, a lo mejor alguna forma de comprobación después, que podría ser después de cada módulo, o al año siguiente, que puede ser lo mismo que se han ido introduciendo los trabajos, algún tipo de sistema para que la gente dijera a mí me han enseñado A y B, yo he probado la mitad de A en este contexto y con este resultado. Y sobre eso poder, porque si no, nos falta la información, el feedback y además también la práctica, diríamos que los profesores vean que aquello es una práctica y que eso se puede modificar, como se hace a pequeño nivel en cualquier tipo de enseñanza. En las enseñanzas medias de los pequeños a uno se le dice que esto lo tiene que hacer: a ver así, a ver cómo te sale, el niño lo hace y se le corrige: no, lo tienes que hacer así. Y así aprendemos, y en el aprendizaje de un instrumento y en el aprendizaje de cualquier cosa, tienes que probar y luego te corrigen lo que sea. Si la Universidad va a mantener, en las fórmulas de reciclaje que use, el mismo modelo del que nos quejamos luego en la práctica, es decir, que el profesor suelta cosas y luego no se sabe qué pasa con eso, pues si en una formación se va a soltar cosas y luego no sabemos, ahí queda eso manco. Porque estamos repitiendo una fórmula a lo mejor con cosas que no, que se podrían. Así es que yo tengo clarísimo que tiene que haber una formación pedagógica, la fórmula puede dar resultado con algunas

mejoras, ¿y que puede haber a lo mejor otras fórmulas más innovadoras? , pues a lo mejor.

E: ¿Alguna cosa más que tú quieras comentar respecto a tu experiencia en el Diploma y no hayamos mencionado?

PO4: Yo a partir de tus preguntas he insistido en los aspectos más profesionales. Hay un punto de todo esto que me deja un poco con sensación de frustración o con sensación de insatisfacción. Y es efectivamente, no estoy muy optimista respecto a la evolución metodológica del profesorado universitario, por las razones que sean, supongo que son muchas. Yo puedo ver las evaluaciones que se me hacen a mí y a otros profesores, que ha ido bien el módulo, me ha caído bien, y eso es halagador. Imagino que el ICE como institución también puede tener unos datos que sobre el papel son muy positivos, por ejemplo: han pasado tanto número de profesores, las evaluaciones son positivas, se han hecho no sé cuántas experiencias, se han planteado tantos temas. Esas cuestiones estadísticas están muy bien y, evidentemente, son datos que demuestran la actividad desplegada por una institución. Ahora, en cuanto al efecto pues hay aspectos que son positivos y otros que a mí me hacen dudar. Algún indicio: el famoso tema del PowerPoint que siempre se tocaba y que en nuestro grupo lo decíamos muchas veces. Yo decía adrede que no lo íbamos a usar desde el principio, y además lo advertíamos bromeando: os tengo que comunicar una mala noticia, no vamos a usar el Power Point, esto a algunos les puede suponer... y se reían mucho. Luego en las evaluaciones algunos ponían cosas muy halagadoras: desde luego ha demostrado que se puede estar en clase no sé cuántas horas sin usar el Power Point y que nadie se ha acordado del Power Point para nada. Entonces yo lo planteaba, el hecho de que el PowerPoint se utilice de una manera tan aparatosamente mayoritaria y de manera tan exclusiva, a mí eso me hace plantearme si el profesorado se plantea siquiera otras formas de aprendizaje. Porque el PowerPoint en realidad es lo mismo de siempre pero perfeccionado técnicamente. El profesor en vez de estar desgañitándose, pues hace lo mismo, explicar, pero apenas cambia, salvo excepciones, lo que estamos hablando: de que se discuta, de que se critique, de que se vea la aplicación, de que se vean otras alternativas. De manera casi, casi única, lo mismo que la clase magistral, en este caso, sigue siendo clase magistral con PowerPoint y no parece que eso cambie un poco. Porque a mí me parece bien el PowerPoint, pero el hecho de que no se haga más que eso. Pues entonces digo no sé si vamos hacia adelante o vamos hacia atrás.

PO4: Otro dato: uno de los aspectos que se manejaban en el módulo mío, eran unas encuestas que yo tenía que se hacían a los estudiantes universitarios que acudían a los cursos que organizabais también en el ICE. Yo durante unos cuantos

años estuve participando en esos cursos y aprovechaba para hacer una pequeña encuesta preguntándoles algunas cosas sobre su metodología porque eso me servía luego mucho en el módulo. Entonces yo tengo encuestas desde los años ochenta y tantos hasta el 2003. Estuve doce o trece años recogiendo encuestas de esos estudiantes universitarios. Y claro, criticaban a los profesores. Después, años después de aquello, estos últimos años, yo planteaba, mirad las encuestas de hace veinte años, lo que están diciendo los alumnos universitarios. Están criticando esto, esto y esto, con mucho detalle y se les planteaba a los participantes del módulo: si esta encuesta la pasáramos ahora, ¿qué os parece a vosotros que dirían? Sistemáticamente decían que criticarían lo mismo, pero claramente y era muy detallado. Pero bueno, ¿cómo es posible? Lo mismo. Bueno, ahora a lo mejor no había ese terror que podía haber. Entonces, entre lo del PowerPoint por un lado y lo que estamos aquí diciendo ahora, esos miles de cursos que damos en el ICE y que hemos hecho y todo eso ¿sirve o no sirve? El porcentaje de la gente que viene al ICE respecto a la que no viene, ¿tiene influencia o no tiene? A pesar de lo que nos quejamos de los participantes, ¿los que vienen están ya mentalizados, es decir, son los más mentalizados? ¿Llega el ICE u otra institución educativa a los que no vienen? Y eso es lo que a mí me preocupa y entonces yo por eso estoy un poco mosca con eso, no muy optimista, viendo tal. Y luego claro, yo lo veía que incluso profesores muy jóvenes, que por un lado están muy abiertos, pero había otros que yo encontraba más cerrados, y podían ser mis nietos, que muchos profesores más mayores.

E: Más cerrados, quieres decir siendo tan jóvenes o más que los otros.

PO4: Si, sí. Vamos a ver, los profesores que estamos aquí en el ICE, por ejemplo, jubilados o a punto de jubilarse o mayores, y en cuestión de apertura mental estamos mucho más abiertos que algunos jóvenes que vienen con la Tablet allí. Entonces yo digo, ¿está sirviendo o no? Y repito esa estadística: han pasado 500 cursos y veinte mil no sé qué, pero ¿qué porcentaje es ese del grupo de profesores?, y ¿qué influencia tienen en los demás?

PO4: Para terminar este punto, yo hace poco tuve una conversación, porque coincidimos en un acto académico en una universidad, con un célebre profesor y entonces estábamos hablando de todo esto y no sé cómo salió y yo le pregunté, ya que él tiene muchos datos y muchas mediciones, se estaba hablando del reciclaje, se estaba hablando de la actualización del profesorado y yo le pregunté con los datos que él tenía qué porcentaje le parecía de profesorado que él veía que estaba saliendo, como profesorado que acude al ICE y tal. Dice que él creía que alrededor del 15% del profesorado está en la línea de lo que habría que hacer, después dice

que hay una inmensa masa, y ahí incluía a todos, tanto profesores universitarios como de otros niveles,... que está haciendo su trabajo, pero no le compliques la vida y déjate de cuentos y luego hay otro porcentaje, un 15% o 20%, que directamente habría que expulsar de la docencia. Esto, este profesor, una persona que tiene 75 años ya, sigue muy activo pero es una persona mayor con mucha experiencia... decía eso, o sea que tampoco era muy halagüeño el porcentaje que el daba. Por cierto, hice la misma pregunta a uno de los ponentes y también coincidió aproximadamente. Y yo le pregunté si a él le parecía también así a ojo cubero si el profesorado estaba mejorando o estaba empeorando y a él le parecía que a ojo de cubero, en los últimos años se había deteriorado la calidad del profesorado.

PO4: Y yo también tengo un poquitín esa idea, con todo lo que nos quejábamos de antes, eran profesores muy majos, dispuestos a participar en los primeros años. Por ejemplo, los primeros módulos yo diría que había gente...

E: ¿Los primeros años? En los primeros años había gente muy mayor

PO4: Si, gente muy mayor y muy jóvenes también y había sus choques, sus discusiones. Y luego ha habido gente más joven que, efectivamente, estaban abiertos y eso, pero en cuanto a densidad o rigor de plantearse cosas tampoco demasiado. Entonces a mí me queda un poso también de un cierto, no sé si pesimismo, pero no es satisfacción total de decir ¡qué bien, qué bonito!, todo esto ha sido socialmente muy útil. Ahí tengo mis dudas.

E: ¿Alguna cosa más que para ti sea interesante o importante?

PO4: A ver miro un poco por encima. Yo creo que lo hemos dicho más o menos. Creo que ha salido. Yo creo que está casi puesto. Se me ocurre pensar que algunas veces los profesores pedían cosas muy concretas, como recetas, que siempre hemos dicho. Y siempre hemos tendido a criticar las recetas, porque claro, eso no se puede y es cierto. Pero una vez aclarado que hace falta ver las cosas, que tú te tienes que plantear cosas y que ya se te ocurrirá, pero pienso que, a pesar de todo, cuando se habla de metodología, yo creo que alguna receta hay que dar. Hay que dar recetas justificadas, fundamentadas, aplicables, discutidas, viendo las dificultades y tal, pero hay que darlas. Si un profesor viene y te dice ¿cómo consigo hacerme oír? Bueno, pues no se le puede decir solo que es que ya irá cogiendo experiencia, sino hay que decirle, vale, pues mira para hacerte oír, toma, yo te doy una lista de doce cosas y tú vete probando un poco. Pero hay que darle algo. Entonces nuestros papeles eran de muchas recetas. Muchas recetas de, bueno, por aquí pueden ir las cosas. Entonces luego tú tienes que adaptártelas o sobre el papel que se te da, pues entonces tu puedes inventarte otras o hacer un refrito. Pero yo

creo que eso hay que darlo. Yo diría una cosas y es que hay que dar material, pero útil.

PO4: Estoy acordándome ahora que uno de los temas que por ejemplo se tocaban en medias era siempre había muchas reuniones, en bachillerato y en la ESO, y la gente estaba harta sobre todo porque decían que no servían para nada y tenían parte de verdad. Bueno pues uno de los temas que se abordó fue el de técnicas para hacer una reunión eficaz. Y hay libros escritos sobre esto. Entonces, tampoco se puede empezar a teorizar y dar un curso sobre eso. Me tome la molestia durante unas cuantas semanas de ir recogiendo materiales de aquello, hasta hacer un pequeño dossier con recetas para plantear una reunión, para plantear los temas, para evitar repeticiones, para evitar que la gente se aburra, para tener la sensación de que no sirven. ¿Cómo se puede evitar todo esto? Luego, al recoger esos guiones de folio y medio, los tecnólogos decían, claro es que estamos aquí mareando la perdiz y entonces no damos algo concreto. Pues yo creo que eso habría que hacerlo en muchos temas. Lo mismo que en tecnologías, de eso no tengo ni idea y no sé cómo lo planteáis, pero lo mismo que cuando te compras un equipo de música te ponen frecuentes problemas y te ponen, si resulta que no se oye el CD, mire a ver si lo ha enchufado. Mira, aquí tienes esto, ¿se te ocurren otras? Vamos a añadirlas. Es lo que veo que a veces faltaba un poco y yo creo que eso hay que darlo. Aunque evidentemente siempre haya que plantear una cosa de tipo general cuando piden recetas. Vamos a ver, las recetas. Primero, hace falta para cada tema varias, no se solucionan las cosas con una sola. No podemos decir: lo que hay que hacer es tal, no. Sino que en la educación hay muchas cosas que hacer. Segundo: es la mezcla de todas ellas, claro, la mezcla y hay que dar tiempo. Habría que poner las sillas así. Bueno, bien, ponemos las sillas así pero luego tienen que aprender a discutir y a no cortarse y a no repetir y a escuchar lo que ha dicho el otro y a resumir. Y eso lleva tiempo, segunda condición. Entonces las recetas, por mucho que se te dé, no son automáticas como la aspirina. Y luego, tres, el hecho de poner recetas y de intentar cambiar cosas implica necesariamente que tú tienes que cambiar también, porque tú estás metido en el ajo. Tú no puedes permanecer con tus criterios de siempre y dar recetas para que cambien los demás. Teniendo en cuenta esto, ahora sí, venga, vamos a usar recetas. Aquí tenemos diez, ya hemos dicho que con una sola no vale. Entonces vamos a coger las dos o tres que nos atrevemos de momento. Tendremos que plantearlas a ver. Y los alumnos tendrán que empezar a practicarlas. Segunda condición: tiempo. Y luego tú si te has puesto a practicar esto, ya aunque solo sea el tiempo que sacas para aplicar eso, durante diez minutos a la semana, lo quitas de tu explicación, luego ya has quitado algo también. Ya has modificado tú. Entonces a mí me parece que hay que plantear eso, pero también hay que plantear después las

recetas concretas. Y entonces, muchas de estas cosas se practicaban en el módulo y aprovecho para decir que ves, de haber tenido más oportunidad de plantear, pues a lo mejor a algún profesor ponente se le hubiera podido ir la idea que podía tener de que el módulo 3 o el que me tocaba a mí, pues que como era para jugar y, claro, como se lo pasaban tan bien que por eso lo evaluaban tan bien. No, no, no, yo invitaba a cualquiera a que hiciera el módulo que estábamos allí muchos ratos discutiendo y viendo y que la gente de hecho lo que decía es que no se pueden aplicar muchas cosas, que eso era muy difícil. Luego no estábamos ahí jugando. Porque hasta cuando hacíamos una cosa que se divertían mucho y que cohesionaba mucho al grupo muy rápidamente, también les decía, no intentéis hacer esto en la clase porque se iban a quedar asustados. Pero tú tendrás que hacer algo que cohesionen el grupo. Si no es esto, alguna de las otras cosas que son más académicas.

PO4: Había un ejercicio que nos poníamos a bailar con los ojos tapados, pero eso se hacía al final del módulo, los últimos diez minutos, cuando ya nos marchábamos, entonces claro, eso era muy divertido pero después de habernos pasado tres o días seis días trabajando con cantidad de cosas y la gente estaba dispuesta a cualquier cosa y eso era muy interesante y también servía para sacar conclusiones. Pero eso no se podía aplicar, nadie decía que se pusieran a bailar en la clase, eran otras cosas, eran más de tipo papel, lo que se cuestionaba.

E: De hecho, una razón para poner tu módulo el primero o uno de los primeros era que tu módulo cohesionaba al grupo. Y a partir de ahí se consideraba que tu habías conseguido crear grupo con todas estas técnicas.

PO4: Pero y repito, con mucho material, yo por ejemplo tengo aquí alguno que tu guardarás también porque había mucho y cuando lo veo digo, muchas de estas cosas, como no se ponen apenas en práctica, siguen estando vírgenes para la aplicación. Y algunas veces yo bromeaba con algunos participantes en que uno de los materiales que yo daba sobre el trabajo en grupo, dos folios, pues era una cosa que yo había presentado a una ponencia en el 77, cuando todavía no habían nacido alguno de los que venían. Para una escuela de verano que se hizo aquí sobre el trabajo en grupo y era el material que se usaba entonces. Es verdad que yo cogí el material tal cual estaba, todavía escrito a máquina, con esas máquinas antiguas, entonces si esto sirve para aplicar, y va a seguir teniendo aplicación. No se puede gastar, si está en los armarios. Entonces lo único que hice fue pasarlo a ordenador, con letra un poco más presentable y plantearlo. Y ahí está la fecha y las citas de los libros que se dan, de 1977. Mucho de ese material está ahí, vamos a ponerlo en

práctica. La innovación, ¿en qué consiste? ¿Solamente en el soporte? Y esa es parte de lo que a mí me quedó un poco como, como la espinita.

PO4: Pero bueno aquí está todo mezclado porque tus preguntas eran muy ordenadas y a mí me vino muy bien para ordenarlas. Pero creo que lo hemos dicho casi todo porque he estado mirando lo que me he subrayado y más o menos ha salido. Y de hecho, la gente agradecía que se aportaran técnicas concretas. Imagínate que aquí hubiéramos podido incluso intercambiar alguna de las cosas con los otros ponentes, que a mí no me importa, si os sirve, lo ponemos en común, esto no es secreto, os paso a todos todo el material y utilizáis lo que queráis. Eso de "Prohibida la reproducción total o parcial", no. Al contrario, inducida la reproducción total o parcial de lo que os dé la gana. Además, como está en Word, tú te lo pones y corriges lo que quieras, cambias lo que quieras, añádele. De lo que se trata es de que la idea se mantenga, yo te paso el papel y haz lo que quieras y no hace falta ni que me cites. Y esa es la cosa, Concha Bueno.

Muchísimas gracias, PO4, por tu tiempo y por tu buena disposición a relatar tu experiencia.

E. Entrevista al primer responsable y coordinador del Diploma RC1

E: Comenzando con el mismo hilo del relato. En el relato hablas de porqué empezó el Diploma y hablas de la experiencia que había en niveles anteriores, hablas de la investigación pero a mí por ejemplo, el ponente PO3 me habló de que en las reuniones de ICE's en aquellos momentos había una cierta inquietud por estos temas, yo la he vivido mucho más tarde. Yo no sé si en aquel momento, 1995 o 1996 calculo que empezasteis a dar vueltas al tema, ese tema estaba de alguna manera en la agenda.

RC1: A ver, yo creo que no mucho, muy minoritariamente. En aquellas reuniones el tema prioritario era el CAP, evidentemente. Porque era el tema en el que estábamos todos desbordados, todas las universidades. Y ahí se trataba de ver qué se hacía con el CAP, ya se hablaba de reformas del CAP que nunca llegaban y de la imposibilidad de hacer un CAP digno con ese número de personas que teníamos. Ante aquel panorama yo, que yo recuerde, desde que entré al ICE, en 1990, casi nadie hablaba de estos temas. Pero es que, a ver ¿cómo se va a hablar de la formación inicial del profesorado universitario si no se hablaba ni siquiera de la permanente? Si es que en el año 90 nadie hacía formación permanente. ¿Cuándo empezamos el Diploma? ¿En el 97?

E: El primer curso que lo hicimos fue en el 97.

RC1: Si, si, ahora me acuerdo. En el 90, cuando yo entré al ICE, prácticamente ninguna universidad, por no decir ninguna, hacía nada de formación permanente mínimamente reglado. No quiere decir que alguna universidad como la Politécnica de Valencia, el ICE, y no sé si alguna más, hacía alguna cosa muy aislada. Entonces, empezamos con la formación permanente, y cuando ya vimos, como dije en el relato, que la formación permanente estaba funcionando bien, ahí fue cuando pensamos bueno y ¿por qué si hay un CAP para el profesorado de secundaria no puede haber algo similar para el profesorado de universidad?, teniendo en cuenta, que ya lo decía en el relato, que empezaba a incorporarse ya mucha gente a la universidad, había gran demanda de profesorado, con lo cual dijimos: puede ser un buen momento. Y, que yo sepa, pero no estoy muy seguro, la única experiencia que había, también muy inicial, era la Politécnica de Valencia. Entonces, como teníamos muy buena relación, como bien sabes, con las universidades y especialmente con la Politécnica, a partir de ahí fue cuando yo dije: ¿por qué no nos planteamos hacer esto? Pero no había ambiente, ni en los ICE's, para nada en ese momento. Otra cosa es que después cuando empezamos algunos, se empezó a hablar ya más, pero se empezó a hablar de la formación permanente. De hecho nos llamaban para ver qué tal iban los programas de formación permanente. Y después, mucho más adelante, algunos empezaron a hacer formación inicial. Pero no, esto fue esa idea de decir, a ver, si la formación permanente está funcionando bien, tenemos un CAP, que sabemos hacerlo, tenemos experiencia, ¿por qué no hacemos algo que no suponga riesgo? Y vimos que el primer programa, que era de corte muy teórico, según expliqué en el relato, no suponía riesgo. Tampoco costó matarse la cabeza sobremanera para diseñarlo, puesto que tenía un carácter bastante teórico. Y era un poco decir a ver, estos módulos son muy razonables, hay que hablar del contexto universitario, hay que hablar de psicología del aprendizaje... Bueno, pongamos los módulos y digamos al profesorado que los imparte que pongan buenos ejemplos. Pero hasta ahí llegó, es decir, la actitud del profesorado que hizo ese primer Diploma, ese primer curso, era de escuchar, de escuchar con buenos ejemplos y nada de práctica prácticamente.

E: Cuando hablas del profesorado no te refieres a los ponentes, en este caso, sino a los inscritos.

RC1: No, voy a decir los alumnos, aunque eran profesores universitarios. Los alumnos fueron a escuchar, eso no quiere decir que no participasen y que no se les pidiesen opiniones, pero fueron a escuchar una especie de ponencias, bien unidas, con un entramado lógico y una secuenciación lógica y con ejemplos, que es lo que se pidió al profesorado, pero, volviendo al tema, no había ninguna tradición en ningún

sitio. Y es más, cuando hablábamos de formación del profesorado y veíamos, como es lógico, ejemplos en el extranjero, es que era difícilísimo encontrar un ejemplo donde se hiciese formación inicial para el profesorado. Otra cosa es que hubiese un cursillito, por decirlo de alguna manera, en el que se les hablaba de la universidad como una especie de acogida al profesorado, pero no una formación inicial reglada. Y de hecho, cuando yo decía que no había investigación, es que realmente, como no se hacía, difícilmente va a haber artículos e investigaciones en ese sentido. No sé por qué lo diría el ponente PO3.

E: No lo sé, me quedó esa duda

RC1: Igual pensó posteriormente, cuando ya habían empezado otros ICE's

E: No lo sé, claro, porque este tema ha estado en las reuniones de los ICE's mucho más tarde. Bueno, si yo no estoy mal informada, creo que fue el profesor J quien se encargó de ese diseño primero, no sé si él solo o lo pusisteis en común. ¿Cómo fue ese proceso?

RC1: Yo le pedí al profesor J, puesto que él era el profesor de Psicología de la Educación y trabajaba los temas de Psicología del Aprendizaje, le dije, a ver, profesor J, yo tengo unas ideas de lo que creo que debería ser un programa de esas características. Es evidente que hay que empezar hablando del contexto en el que estás, donde te mueves. Si no entiendes el contexto, difícilmente vas a saber lo que tienes que hacer. Es lógico que tiene que haber, pues ir desde aquí hasta la evaluación, acabar con la evaluación, etc., etc., pero lo que me parece sustantivo en un programa de estas características, es el apartado de psicología de la educación y del aprendizaje. Porque lo otro estaba muy claro, es decir, no había ninguna duda de que tenía que haber un buen módulo sobre evaluación del aprendizaje. Para eso evidentemente contaba con el ponente PO3 para diseñar un buen módulo de evaluación del aprendizaje. Y los otros módulos eran evidentes, pero lo que realmente era sustantivo, que iba a ser el módulo digamos más importante y más denso, era todo lo que hace relación con la psicología de la educación y del aprendizaje y las metodologías. Por eso le pedí al profesor J que ese módulo que era tan importante, hiciese un buen diseño, que es lo que hizo. Y luego nos juntamos en equipo para acabar de perfeccionarlo y de decir esto va aquí, esto va aquí,...Pero esos fueron los orígenes.

E: Después de eso, y por orden cronológico, llega la aprobación en mayo de 97 en el Consejo de Gobierno de la Universidad y ahí tú también en el relato mencionas a los centros, a los departamentos y al equipo de gobierno de aquel momento.

¿Tuvisteis que vencer muchas reticencias? ¿Tuvisteis que convencer a mucha gente? ¿O no fue muy difícil?

RC1: Cuando yo menciono los centros y los departamentos, hago más relación a posteriori, no para la aprobación. Cuando yo digo centros y departamentos, quiero decir, que una vez que ya estaba montado y la cosa iba a más y nos metíamos en más líos, dicho en términos coloquiales, tanto en formación inicial como permanente, evidentemente ya no decidía el rector de turno, ni el vicerrector de turno, ya se llevaba todo a Consejo de Gobierno. Y en el momento que se llevaba a Consejo de Gobierno para aprobar determinadas cosas, especialmente de carácter económico, hablemos claro, en ese momento, el rector y el equipo de gobierno tenía que defenderlo en Consejo de Gobierno ante directores de departamento y ante decanos, ante los propios profesores y ante los estudiantes. Por eso digo que después a posteriori, cuando esto se trataba en Consejo de Gobierno y cuando se luchaba, la gente sacaba el cuchillo por un presupuesto, cada uno defendiendo lo suyo, ahí era la hora de la verdad. Porque la importancia de las cosas es cuando realmente las presupuestas y cuando no había dinero, decir, aunque no sea mucho, pues hay dinero para esto. Y ahí es cuando yo decía que los centros y los departamentos nadie puso la más mínima pega y a todo el mundo le pareció estupendo, ¿por qué?, por una razón: ya habían visto que las actividades de formación permanente que se habían hecho tenían éxito. Esto ya se vio. Que el profesorado venía al ICE y recibía una formación práctica, que no eran rollos, que le hacía reflexionar para la mejora, y que no solamente no había perdido el tiempo, sino que era satisfactorio. Entonces, claro, eso hizo que nos diesen ese margen de confianza. Por eso he dicho lo del apoyo de los centros y los departamentos. Pero inicialmente, cuando fuimos con la idea de la formación permanente y luego de la formación inicial, evidentemente fue al vicerrector de turno, para que se lo hiciese llegar al rector. Como no había riesgo de, en primer lugar habíamos demostrado como ICE que éramos solventes en los temas en general, si no, no existiríamos, y entonces tenían una confianza en nosotros. Por otra parte, lo que les pedíamos de apoyo económico era mínimo porque la mayor parte de la responsabilidad docente la asumíamos los profesores del ICE con nuestra propia dedicación. Con lo cual no había riesgos y el tema económico era irrelevante en ese momento. Con lo cual, lo he dicho en muchas ocasiones, y si por si acaso no lo dije en el relato, lo vuelvo a decir, tuvimos la suerte de encontrarnos con vicerrectores, los responsables de la parte académica digamos, y el correspondiente rector, sensibles a lo que era la docencia. Eran ellos ya para empezar buenos docentes, que esto era mucho y sensibles a los temas de la docencia. Con lo cual, primero no había riesgos, segundo era innovador pero sin riesgo, partíamos de una experiencia buena en el ICE, éramos nosotros solventes y

ellos creían en la docencia, con lo cual nos dieron digamos esa confianza que hacía falta inicialmente y eso no pasó por ningún, no requería ninguna pelea en el Consejo de Gobierno. Posteriormente cuando la cosa fue a más y ya había que presupuestar una partida específica para la formación en el ICE es cuando ya digo que no solamente en el Consejo de Gobierno no nos pusieron pegas sino que hubo todo tipo de ayuda y de apoyo. Pero inicialmente fue la confianza de ese equipo de gobierno que tenía esas circunstancias que acabo de decir.

E: Digamos que todo se unió. Después otra cuestión es cómo seleccionaste al profesorado que lo iba a impartir. Ahora has dicho que una parte de ese Diploma se asumió por el propio personal del ICE, pero otra parte no. Cómo seleccionaste y como les propusiste lo que se esperaba de ellos, de cada uno en cada módulo.

RC1: En un principio en el ICE podíamos dar respuesta a algunas cosas, por ejemplo, todo el tema de la psicología de la educación y del aprendizaje, el tema de la evaluación, etc., etc., lo que podíamos. Y desde luego lo que se hizo fue reconocer al profesorado del ICE en su dedicación docente para el ICE, las horas correspondientes al Diploma. Pero eso no suponía mayor problema puesto que teníamos, digamos la holgura suficiente, como para que ese profesorado pudiera asumir eso. En esa parte no había ningún problema, pero llegó un momento en el que había que pedir ayuda a algunas personas más para temas concretos que desde el ICE no podíamos dar la mejor respuesta. Esas personas las teníamos en nuestro entorno, puedo citar por ejemplo al ponente PO1, del Departamento de Ciencias de la Educación, que ya había colaborado con nosotros en otros temas y que en un momento determinado le pedimos algo propio de su especialidad. Sabiendo, porque esto es una cosa que siempre la he comentado tanto para la formación inicial como para la permanente, que una clave creo yo del éxito que hemos podido tener es que siempre hemos filtrado muchísimo a las personas a las que hemos encomendado la formación. Porque creo que no hay nada peor que un grupo de profesores universitarios vengan al ICE a hacer formación y marcharse diciendo: he perdido el tiempo, vaya rollo, qué ponente tan malo. Eso es una propaganda nefasta y siempre hemos cuidado muchísimo a quién llamábamos, es decir, han estado muy filtrados. Entonces sabíamos, por ejemplo, el ponente PO1 que era estupendo en lo suyo y pedimos esa ayuda. Por otra parte también pedimos ayuda a alguna persona que no era de la universidad, como por ejemplo, cito al ponente PO4. El ponente PO4 había colaborado con nosotros en cosas relativas a dinámica de grupos, el grupo y los problemas, y pensamos que era una persona muy adecuada por su capacidad para transmitir esos conocimientos y aglutinar equipos y hacerlo más práctico. Pensamos que era muy adecuado y en ese momento le llamamos. Entonces ahí surgió un

pequeño tema económico pero que no era de calado, es decir, a esos profesores había que pagarles, evidentemente. Porque en el caso del ponente PO1 era un profesor universitario que tenía su docencia cubierta y en el caso del ponente PO4, era una persona externa. Pero eso, no hubo ningún problema porque el presupuesto del ICE podía asumir eso sin ningún problema, o incluso el de formación permanente. Eso fue sobre todo en los orígenes, pero lo que se buscó es la adecuación de las personas para esos temas que tenían que tratar. Y luego el ICE, evidentemente, no podía dar respuesta a todo. Cuando luego se avanzó y ya no estaba el profesor J, para Psicología de la Educación y del Aprendizaje, porque ya se jubiló, hubo que plantearse otra vez, porque también llegó Bolonia y hubo que replantearse quién asumía cada módulo, y volvimos a contar más con el ponente PO1 e incluso llegó una fase en la que ya no se pagaba, por ejemplo al ponente PO1, que era un profesor universitario, sino que ya se contabilizaba en su POD. Ese fue otro de los éxitos, que fue no pagar y que el profesorado universitario lo tuviese incluido en su POD. Y solamente pagábamos si alguna persona venía con carácter externo, que yo recuerde pues igual era solo el ponente PO4. Y luego posteriormente decidimos que era muy importante, ya en una fase más avanzada, cuando empezó de lleno Bolonia, que el tema de las metodologías activas y colaborativas era fundamental. Y ahí unimos dos factores: uno, que la ponente A era extraordinaria para ese tema, venía para hacer formación permanente y aprovechábamos para que ella diese el módulo o los módulos de metodología en el Diploma.

E: *Y la ponente F también.*

RC1: Exacto y la ponente F, que es el mismo caso. Aprovechando los recursos en ese sentido.

E: *¿Tu tenías constancia de que ellos tenían claro lo que tenían que trabajar? Porque, claro, algunos de ellos que has mencionado estaban tratando esa misma temática, por ejemplo, la planificación, en otros niveles. Y otros de nuestros compañeros del ICE estaban trabajando esas mismas cuestiones pero en formación inicial del profesorado de secundaria, que tiene alguna diferencia. Cómo les transmitías ese cambio o qué maneras teníais de organizar esto y de estar un poco seguros de que las cosas se estaban llevando bien.*

RC1: Pues esto mejoró con el tiempo, evidentemente. Todos fuimos aprendiendo y en los orígenes, pues el profesor J, por poner un ejemplo, de Psicología de la Educación o incluso el ponente PO3 en evaluación, pues habían trabajado, como bien dices, en el CAP en lo que es la evaluación de los alumnos de secundaria, la psicología del aprendizaje con alumnos de secundaria. Y ahí pues no les quedó otro remedio a ellos que, digamos, prepararse y adaptarse a los objetivos

que habíamos marcado. Es decir, desde el principio teníamos muy claros los objetivos, lo que queríamos, en qué queríamos formar y adonde queríamos ir, eso estaba claro. Otra cosa es luego si lo hacíamos bien o cómo hacerlo, pero los objetivos estaban claros. Y ahí sí que fue para ellos un reto, pues por lo que digo, porque no se partía de experiencias previas: el decir, a ver qué psicología del aprendizaje tengo que enseñar yo a un profesor universitario, qué psicología de la educación tengo que enseñar a un profesor universitario. Y evidentemente que ahí les tuvo que suponer un reto, eso está claro. Así como por ejemplo, entiendo que le tuvo que suponer menos reto, creo yo, por ejemplo, al profesor del módulo de evaluación. Porque los conceptos de evaluación, los fundamentos de evaluación son los que son. La fiabilidad es la fiabilidad, la validez es la validez de una prueba, igual en educación secundaria que.... Y el diseño de pruebas, por ejemplo, pues el diseño de pruebas, cómo diseñar un buen test o una prueba de opción múltiple o una pregunta abierta, los criterios básicos son los mismos. Otra cosa es que luego tuviese que hacer un esfuerzo de decir, a ver, qué supone la evaluación del aprendizaje en el contexto universitario y evidentemente que tuvieron que hacer un esfuerzo ímprobo.

RC1: Luego ya, más adelante, las cosas se aclararon muchísimo más, ya había experiencias, las metodologías activas y colaborativas empezaron muchísimo en secundaria. Cuando nosotros en el ICE empezamos a hablar del trabajo en grupo, de la evaluación del aprendizaje en grupo, todos esos temas, estaban ya muy avanzados en la educación secundaria. Yo recuerdo cuando estaba en Bruselas, que todos esos temas que aprobábamos de metodologías, etc., etc., en el aula eran perfectamente transferibles a la enseñanza universitaria. Y de hecho lo tuvimos como referencia. Con lo cual, casi me atrevería a decir, igual es muy arriesgado, que íbamos un paso detrás de lo que se estaba haciendo en la enseñanza secundaria. Y eso requería una adaptación, porque, claro, hablar de la dinámica de grupos en la educación secundaria, no es hablar de la dinámica de grupos en la universidad, para nada. Sin embargo, las metodologías sí. Una metodología del caso se puede hacer perfectamente en un caso de secundaria y en un caso de universidad. Y ahí yo creo que se aprendió mucho de la secundaria, pero bueno, no fue difícil ese cambio, creo yo.

E: Y, ¿cómo coordinabas a ese grupo de profesores? ¿Había reuniones, antes o después del curso?

RC1: Si, lo que solíamos hacer, al principio del curso no, porque el equipo era bastante estable. Periódicamente se fue incorporando alguien, el caso de la ponente F o el caso de la ponente A, pero eran personas que en el momento que hablabas

con ellas y les explicabas el proyecto y lo que queríamos conseguir y a los cinco minutos entendían perfectamente cuál era su papel. Si a la ponente A le pedía las metodologías activas y colaborativas, pues bueno. Lo que si le hablaba con ella, primero le explicaba el proyecto y lo entendía en seguida y segundo, el gran problema que había siempre es ¿de cuánto tiempo dispongo? Claro, los módulos no eran muy amplios puesto que el Diploma era lo que era, y entonces, claro, había que hacer una selección que para ellos suponía un esfuerzo muy grande, de decir a qué dedico yo las nueve horas que tengo en este módulo. Eso por una parte, o sea que no había ningún problema y por otra parte, siempre, a final de curso, hacíamos una reunión para ver cómo habían ido las cosas en dos vías: primero ver las encuestas de los estudiantes. Esto yo, nada más llegar al ICE, lo primero que aprendí del director que teníamos entonces, de Agustín, que decía: aquí se evalúa todo. Era una obsesión que nos repetía y decía en público en todos los sitios: aquí se evalúa todo. Y efectivamente, esas evaluaciones nos decían mucho. Por una parte, pues por ejemplo, empezaron diciéndonos desde el primer momento que la carga teórica era muy grande y que necesitaban más práctica y que necesitaban más ejemplos. Por eso, en el relato yo voy explicando las modificaciones que hicimos en el programa paulatinamente porque también eran fruto de esa demanda de los estudiantes. Pero aparte de la demanda de los estudiantes, es que ya lo veíamos nosotros, o sea que no solamente llevaban razón sino que nosotros ya éramos conscientes, lo que pasa es que eso había que hacerlo paulatinamente. Entonces teníamos siempre una reunión a final del curso, con las encuestas de los estudiantes delante más las experiencias que habíamos tenido cada uno de nosotros. Y siempre, siempre, había coincidencia, en que teníamos que avanzar más hacia la práctica. Hasta que bueno, todo eso fue evolucionando hasta que al final acababan haciendo su proyecto docente, claro.

E: Y ¿qué relaciones se establecían entre la coordinación o la gestión del Diploma y los profesores ponentes? ¿Cómo fueron esas relaciones?

RC1: ¿Entre ellos?

E: No, entre la gestión y la coordinación y esos profesores ponentes, y también la relación con los profesores inscritos.

RC1: Ahí el núcleo, digamos de unión, lógicamente era yo, que era el responsable del programa y el primero al que le interesaba que el programa saliese adelante, no a mí personalmente sino a mí y al ICE. Porque yo era el que se ocupaba del programa, pero no solamente de la gestión, sino de la gestión y de saber a dónde vamos. Es decir, en estas cosas, siempre tiene que haber una cabeza que diga oiga mire, a dónde vamos, no lo puedes esperar de los demás. Esto sí que nos

preocupaba mucho, ¿lo estamos haciendo bien? El éxito, si lo medíamos por las evaluaciones era altísimo y si lo medíamos por la demanda, también. Pero con eso no te puedes conformar, porque es que nosotros mismos, yo mismo en concreto, veía que había cosas manifiestamente mejorables. Sobre todo, lo que más nos costó es convencer al profesorado en general, y yo lo entiendo, a mí me costó eso, decir, mira, que es que la aportación teórica tiene que llegar al mínimo, al mínimo imprescindible y tenemos que avanzar hacia lo práctico. Pero claro, en lo práctico surgió un problema que era muy gordo y es que los alumnos del Diploma eran cada uno de una titulación diferente. Bueno, cada uno, podías tener titulaciones de lo más variado y claro, no puedes poner ejemplos al mundo de las Ciencias de la Salud, que les pueden ir muy bien, con ejemplos para el mundo de la Economía o para la Actividad Física y el Deporte. Quiero decir que ahí había un problema, a la hora de ejemplificar, había un problema muy gordo. Pero a mí me preocupaba todo eso mucho, indudablemente había que llegar a ese acuerdo y eso yo lo hacía individualmente con cada uno. Ellos entre sí tampoco hablaban en exceso, me refiero a los profesores que daban clases en el Diploma, tampoco en exceso. Quizás los que estábamos en el ICE, lógicamente, hasta muchas veces a la hora del café comentábamos, fíjate ayer me pasó esto, yo veo que deberíamos mejorar y luego esas reuniones de final de curso. Pero vuelvo a insistir, el núcleo de pensamiento, por decirlo de alguna manera, lo teníamos en el ICE y a las personas externas, evidentemente eran encargos más puntuales. Como por ejemplo, pues eso, las metodologías activas o el diseño del proyecto docente. Pues es que para diseñar un proyecto docente lo que tiene que venir es una persona que tiene muy claro lo que debe recoger un proyecto docente y, algo que es muy importante, una persona que entienda el proyecto docente desde una universidad proactiva, innovadora, etc., etc. Porque claro hemos tenido varios profesores que han explicado, por ejemplo, el proyecto docente con filosofías, no voy a decir distintas pero sí con matices importantes. Lo que si nos encargamos es de que quien viniese a explicar, por ejemplo, el proyecto docente, tuviese la filosofía que nosotros creíamos que había que aportar en ese momento al profesorado universitario. Éramos muy conscientes y sabíamos que eran personas, a esas que llamábamos, que estaban en nuestra onda, porque trabajábamos con ellas en esos temas. Como puede ser el caso de la ponente A o el caso de la ponente F, eran colaboradoras con las que nos reuníamos constantemente para otros temas de formación permanente y sabíamos perfectamente lo que estábamos pidiendo en ese contexto. Luego entre ellos no, físicamente pues no se juntaban, los que estábamos en el ICE, sí. Pero había una coordinación en ese sentido, clarísima, clarísima.

E: *Has hablado del proyecto docente y has hablado primero de que el Diploma empezó siendo muy teórico.*

RC1: Si, porque también suponía menos riesgo ¿eh?

E: *Si, claro. Y también has hablado de que esa carga teórica fue disminuyendo y fue aumentando la carga práctica y fueron aumentando las tareas y los pequeños trabajos que los profesores inscritos tenían que ir haciendo. Uno de ellos, que también mencionas en el relato, fue el proyecto docente que se les pedía, y que digamos vertebraba el Diploma. Bueno no se les pedía el proyecto docente completo sino ¿una primera estructura mínima al final? Porque el proyecto docente articulaba el Diploma, era el esqueleto, empezaba la ponente F con ese módulo y al final del Diploma había otro módulo de reflexión sobre el mismo.*

RC1: Si, ahora te lo explico. Hay una cosa previa que acabas de decir y te la comento que era importante. Claro, yo les decía a los profesores, vamos a poner la mínima la carga teórica y vamos a ir el máximo a la práctica. Pero entonces, claro, me decían, vale, muy bien, pero entonces los alumnos van a tener que hacer unas lecturas que yo les voy a encargar, porque lógicamente tienen que reflexionar sobre distintas cuestiones, y ahí nos encontramos con un problema, que probablemente no lo puse en el relato, ahora que recuerdo, que era hasta qué punto podíamos pedirles a los asistentes, a los alumnos, más carga de la que ya tenían. Este ha sido siempre un problema. Me parece que eran 120 horas, ¿no?, las presenciales, era todos los miércoles por la tarde en el ICE, profesores que estaban cargados de clase, evidentemente la mayoría en aquellos momentos tenían dedicación completa y daban no se si no eran 360 horas, una barbaridad, y tenían que preparar sus clases y además esto. Y aparte yo me preguntaba hasta qué punto podemos encargarles todavía más lecturas y ahí estábamos en un tira y afloja. Ese fue un problema.

RC1: Luego, el tema del proyecto docente fue una jugada que nos vino muy bien en un momento determinado y voy a explicar por qué. Los profesores tenían que presentarse a plazas, había muchas plazas en aquellos momentos y muchos profesores que iban a solicitar una plaza. En aquellos momentos se les pedía un proyecto docente con lo cual el ICE, rápidamente montó cursos sobre la elaboración del proyecto docente. Entonces, claro, a los del Diploma, pensamos también tenemos que enseñarles, lógicamente, a hacer un proyecto docente. Pero claro, evidentemente, es lo que he dicho antes, un proyecto docente no solamente es algo técnico, tiene una parte técnica, tiene una parte de estructura, pero refleja el sentir de un profesor, lo que piensa de la docencia, cómo va a hacer las cosas, qué metodologías va a utilizar, etc., etc., cómo va a evaluar a sus alumnos... Con lo cual, dijimos, vamos a buscar a alguien que domine el tema del proyecto docente, pero,

insisto, desde una filosofía que a nosotros nos convenza como responsables del ICE. Por eso llamamos a la ponente F, porque era pionera en estos temas y el enfoque que daba al proyecto docente era el que nosotros queríamos, el tipo de profesor que queríamos, el tipo de profesor me refiero que hace participar a sus alumnos, que si da una clase magistral, como decía la ponente F, era activa y colaborativa dentro de lo posible, que evaluaba de manera permanente y de la forma más continua posible, y no solamente con un test y una pregunta abierta al final del curso...Con lo cual, todo eso, era una filosofía del proyecto docente. Con lo cual dijimos, vamos a ponerlo al principio, se les enseña la estructura del proyecto docente, integramos los módulos del Diploma, que podían integrarse perfectamente en el proyecto docente, ellos van haciéndolo y al final hacemos una meta-evaluación. Primero lo hicimos sin meta-evaluación y luego pensamos que, esto fue una idea que a mí se me ocurrió al hilo de otra experiencia que habíamos tenido en la formación permanente. Que fue con el estudio de casos, no sé si tú recordarás en un momento que había dos modalidades de curso de estudio de casos. Uno venía el ponente, lo explicaba, ponía ejemplos y se iban. Y otro, venía el mismo ponente, lo explicaba, les mandaba poner en práctica en el aula un caso y luego volvía en el mes de junio para ver qué había pasado con el caso al ponerlo en práctica. Eso nos pareció que dio un juego tremendo y por eso dijimos, bueno, cuando los alumnos del Diploma hayan hecho su proyecto docente o lo hayan pergeñado que vuelvan en junio con la misma persona que les dijo lo que había que hacer para contarles qué es lo que ha pasado, qué dificultades han tenido, etc., etc. Y esa última sesión era tremendamente rica, es más, hubiese sido deseable haberla continuado con más profundidad y con más tiempo, porque ahí salía todo. Pero vamos la idea era esa, en síntesis, es decir, enseñar a hacer el proyecto docente, pero con esa filosofía que nosotros queríamos, con ese modelo de universidad, y, uniendo el Diploma en torno al proyecto docente, porque tenía lógica. Era simplemente darle la vuelta. Después ya nos olvidamos del proyecto docente, más adelante, ya bastante más adelante, en plena Bolonia, entonces ya le dimos otra vez la vuelta al modelo, como ya lo comenté en el relato, le dimos la vuelta y el proyecto docente ya no pasó a ser algo sustantivo porque ya no era un problema de hacer el proyecto docente, eso se enseñaba también, pero en otros cursos del ICE. Y la idea era el modelo Bolonia: el diseño de grados, las competencias, que eso era prioritario ya al proyecto docente. A parte de que ya había muchísima menos demanda porque ya no había tanta solicitud de plazas en la universidad para entrar como profesores y el proyecto docente pasó a la formación permanente.

E: Y como último módulo ha estado presente, aunque como bien dices, ya no era el eje vertebrador.

RC1: Al final el eje vertebrador era la guía docente y el trabajo por competencias y el nuevo modelo de Bolonia, que era sobre todo, trabajar por competencias. Lo que era el grado, las competencias y como bajar de las competencias a los resultados de aprendizaje y a la evaluación, las metodologías... La evaluación era lo que nos preocupaba sobremanera y por eso dimos ese giro de decir bueno, como la guía docente ya te la dan hecha en tu departamento y tú no vas a poder participar o muy poco en la guía docente, lo que tenemos que hacer es decir, bueno, a ti te han entregado una guía, hay unas competencias, hay unos resultados de aprendizaje y ahora vamos a ver cómo trabajamos eso. Por eso hicimos ese cambio de modelo.

E: Ese cambio primero que fue la vertebración del proyecto docente y la sesión meta-evaluativa, ese cambio creo que fue un cambio también que introdujo feedback, que en esa sesión los alumnos tenían una retroalimentación de esa persona, que se continuó con los tutores...

RC1: Exactamente, porque luego ya más adelante, la idea fue, la de los tutores, fue decir, bueno tenemos que avanzar a que hagan... vamos a ver, lo que no puede ser es que si les estamos pidiendo trabajo por competencias y resultados de aprendizaje, tiene que ser de su titulación y tiene que ser de una de las asignaturas que están impartiendo y aquí ya no podemos estar hablando de competencias los de Ingeniería con los de Ciencias de la Salud. Y ahí fue cuando decidimos que los trabajos que tenían que hacer eran por áreas, por grandes áreas de conocimiento, y ya centrados en una asignatura suya, que lo podían hacer en equipo, esto abrimos la vía, eso no viene en los programas, porque, por ejemplo, si había tres personas de Medicina y querían hacer el trabajo conjuntamente con una asignatura que comparten, oiga, mire, pues estupendo. Pero lo que estaba claro es que ya tenía que ser específico de una de sus materias. Porque era la única manera de ver las cosas claras. Si hablas de competencias, tiene que ser en una asignatura de las que impartes. Y ver cuáles son los resultados de aprendizaje, que metodologías son las adecuadas, qué sistema de evaluación diseñas, etc., etc. Y ese fue el cambio que era el que más nos importaba en ese momento.

E: Ha quedado claro cuál era la relación del núcleo gestor y coordinador con los ponentes, y con los profesores inscritos, ¿cómo fueron las cosas?

RC1: Con los profesores inscritos..., a ver, eran bastantes, estaba a rebosar, desde el principio. Entonces lo que estaba claro, es que en la parte que a mí me tocaba, como responsable del Diploma, pues estaba absolutamente pendiente de todo, como siempre hemos estado en el ICE de todo lo que hemos hecho. Pero, claro, yo confiaba plenamente en el profesorado que iba allí a dar la clase y que me

transmitían a mí los problemas o no que pudiese haber. Evidentemente, para mí era muy cómodo porque la mayor parte del profesorado que estaba impartiendo clase en el Diploma, eran compañeros del ICE. Claro, compañeros que a la mañana siguiente, ante cualquier mínimo problema, me lo estaban comentado, o cuando iban las cosas muy bien y te decían, oye, he salido encantado o los alumnos me dicen tal cosa o se están quejando de la carga importante que hay. Es decir, que yo tenía la tranquilidad de que se lo estaban diciendo, no a un externo, sino a un compañero que vivía el Diploma igual que yo, intensamente. O sea, que en ese sentido, estuvieron siempre muy atendidos, muy atendidos. Lo que no estaban era tutorizados individualmente, como luego se hizo, por un profesor experto. Eso fue una segunda fase. Pero atendidos han estado siempre. Y luego, el que hacía un papel estupendo, que es el ponente PO4, en el sentido de que como tenía el módulo de las relaciones en el aula, etc., etc., pues, eso sí que lo puse en el relato, en un principio eso iba al final y luego lo pasamos al principio, con la idea de que esas prácticas que él hacía, fomentaban el conocimiento entre los alumnos del propio Diploma y era él el que generaba un ambiente polémico pero positivo, de las relaciones entre los alumnos, que se conociesen más. Pero ellos, que yo sepa, los propios alumnos siempre se han sentido cómodos en el sentido de poder decir cualquier problema que tuviesen, porque sabían que estaban hablando entre compañeros, compañeros más viejos, más seniors, pero compañeros. No eran alumnos de primero de universidad, sabían que éramos compañeros. Y así se les trataba, y así se veían ellos. De hecho, las evaluaciones eran siempre muy positivas. Ahora, no había, realmente una pega gorda es que no había un seguimiento individual, digamos, del proceso de cada uno de los participantes, individual no lo había. Otra cosa es lo que luego puse en el relato, que esos individuos, como personas, al acabar el Diploma, luego los veías en la primera fila al año siguiente en los cursos de formación permanente y en otras cosas como ICE. Con lo cual, se te llenaba la cara de satisfacción y decías, aquí estoy viendo un poco el impacto. Pero un seguimiento individual, no había.

E: Si tú ahora haces esa reflexión, que ya has hecho en el relato, sobre todo lo que pasó, si tu vieras que destacar algo que se quedó entre el diseño que vosotros teníais en la cabeza, con unos objetivos muy claros que has dicho y lo que ocurría año tras año en el aula, o sea entre el diseño y la implementación, ¿tú dirías que hay algo que ahí se cayó entre una cosa y otra o que apareció en la implementación que no estaba en el diseño?

RC1: Vamos a ver, lo que estaba claro es que ahí había personas con distintos intereses, muy variados, creo que en el relato también lo puse, y yo creo que no hay que ser tan negativo, cuando se dice la gente va a calentar el asiento y no quieren

más que un certificado. Pues es verdad que había algunas personas clarísimamente que no querían más que un certificado, y lo sabíamos. Actuando incluso de manera infantil, pidiendo a un compañero oye fírmame oye entro pero luego te doy la hoja de firmas...Que nos hacía discurrir acerca de sistemas de hojas de firmas, que parecía más de colegio que del propio profesorado universitario, y que además no nos gustaba, pero que había que hacerlo, por seriedad y por rigor. Y claro, eso es inevitable, que haya en cada curso, x personas, muy pocas en general, que digan, hasta incluso algún abuso que pudimos detectar. Bueno, pues muy bien, pues esas personas no hay modelo que pase por ellas. Pero incluso esas personas que iban racaneando eso, no quiere decir que cuando estaban en clase, no estuviesen aprovechando y estuviesen pensando en otra cosa. No, no, no, no, no, eso no quita, lo que pasa es que querían llegar a cinco cosas a la vez para hacer méritos. Y luego, es verdad que mucha gente se apuntaba pues porque en aquellos momentos, sobre todo en unos momentos determinados, había que tener méritos docentes, había que presentar certificados y la gente iba a por todo, a por todo, para consolidar plazas, para presentarse. Y claro, tener un diploma de formación inicial del profesorado de 120 horas, reconocido por un rectorado, como dije en el relato, etc., etc., eso daba mucho mérito realmente. Y esas personas, muchas fueron por eso. Pero yo estoy absolutamente convencido, porque me lo han dicho ellos mismos, cuando luego llegas allí y escuchas, ya que estás en el aula, escuchas lo que te están diciendo, lo que está claro es que hubo gente que, impermeable totalmente a lo que se estaba diciendo porque ya tenían su idea de lo que era la docencia, lo que era correcto y yo no cambio un ápice, pero esos casos eran mínimos. Pero hasta gente muy reacia, cuando oían cosas, ellos mismos reconocieron, ¡hombre, pues puede ser buena idea! Sobre todo era gente que llevaba bastantes años dando clase, porque, claro, nos encontramos, y eso en las estadísticas está y supongo que se reflejará, en que, al principio, era para profesores no permanentes prioritariamente, y el criterio era que tuviesen años de antigüedad. Pero es que había gente que tenía 20 años de antigüedad como profesor no permanente. Entonces muchas personas de ese tipo eran resabiadas, en el buen sentido del término. A mí me van a decir después de 20 años, cómo tengo que dar mi asignatura. Bueno, pues sí.

RC1: Entonces hubo personas impermeables totalmente, que allí estuvieron, pero muchas de las que creían que ya sabían todo, empezaron a darse cuenta de que había mucho que debatir. Y desde luego yo, de lo que sí que estoy firmemente convencido es que en general, no sé en qué porcentaje, pero en general, y sobre todo en la segunda etapa del Diploma, segunda y última, en la primera menos, el profesorado que estuvo en el Diploma sí que vio, y eso lo decían ellos mismos, que formarse para ser profesor era importante. A mí eso ya me parece un éxito en aquel

momento, ahora sería más fácil de reconocer. Pero pensar que tener una formación pedagógica para ser docente era necesario, eso, lo vieron. Porque cuando se trataban los temas, veían las carencias que tenían, eso era evidente. O sea, no era un rollo del ICE. Cuando se planteaban los problemas de metodologías, de evaluación, de aprendizaje, ellos decían: uy, uy, uy, uy, aquí conviene estar preparado. Y, luego, evidentemente, hubo otra cosa y es que muchas de esas personas que había allí eran muy buenos docentes, eran docentes de vocación y esa gente descubrió lo que nos pasó a todos antes, que ibas a un curso y descubrías la maravilla que era trabajar por casos o la maravilla que era para mí esta metodología o mira lo que he descubierto en la evaluación. Y eso yo creo que fue realmente apreciado. Entonces a ver, dices, en su conjunto, a todo el mundo le fue exageradamente útil, pues a lo mejor no. Pero, desde luego, se generó una cultura de la formación, eso está claro, y muchas personas desde luego recapacitaron seriamente acerca de cuál era la función docente, cuál era el papel del alumnado, las metodologías, la evaluación... Yo en ese sentido soy optimista.

RC1: Y la prueba es que, en el seguimiento que se hizo, pues la mayor parte de esas personas, insisto, si se hubiesen ido hartos, nadie les obligaba a volver a la formación permanente, a la innovación, a ser luego coordinadores...Yo no lo podía decir en el relato porque me parecía muy informal, pero ya lo digo aquí, hubo una anécdota, una anécdota no, un hecho que a mí me parece relevante. Y es que cuando se estaban haciendo los diseños de las titulaciones para los grados, el rector entonces, el profesor F, pensó que en cada comisión tenía que haber un experto en docencia universitaria para ayudar a las comisiones en los temas sobre todo de competencias y del diseño de la titulación. Yo estuve en la mayor parte de las de la universidad, y a mí me alegraba sobremanera ver que profesores que habían sido alumnos del Diploma hacía un tiempo y luego de la formación permanente, en esas comisiones de diseño de los grados, defendían a ultranza las metodologías activas, los sistemas de evaluación continua, etc., etc. Yo sonreía y pensaba internamente: bueno, ¡algo hemos conseguido! Por eso decía también que era muy difícil medir el impacto, que nunca lo hemos hecho. Pero, en fin, son cosas que ahí están también para el impacto. Y luego, se generaba esa cultura, eso me parece muy importante, se generaba la cultura de que eso era importante. Y de hecho, yo era consciente de que en esas comisiones, personas absolutamente reacias a todo este tipo de cosas, no levantarían la mano diciendo ¡me encanta, qué razón llevas!, pero nunca las bloqueaban. Es decir, eran conscientes de que era correcto, aunque luego ellos no lo hiciesen. Eso yo creo que es importante.

E: *Si, también dice algo. Bueno, y en líneas generales, ¿podrías decir algo que funcionó siempre bien y, por el contrario, algo que nunca acabó de funcionar bien en el Diploma? Si lo hay, que a lo mejor no lo hay.*

RC1: Voy a empezar por lo negativo porque es lo que me sale más rápidamente. Algo que no funcionó nunca bien fue, cuando luego yo conocí modelos de Diploma, similares al Diploma que se hacían en otros sitios, por ejemplo, voy a decir el caso de Imperial College en Londres, no era como un Diploma nuestro, pero bueno, era una cosa similar, había algo que era envidiable, y es lo que nunca funcionó bien en el Diploma, pero tampoco nos lo marcamos como reto. No es que nos lo marcásemos como reto y no funcionó, no. Es que ni siquiera nos lo marcamos como reto porque sabíamos que no iba a funcionar. Y eso sí que lo echaba en falta. En Imperial College, por ejemplo, cuando un profesor accedía a la universidad, iba a ser profesor de la universidad, lo habían seleccionado previamente por sus capacidades intelectuales, por su trayectoria, tenía una acogida extraordinaria en el propio departamento y esa era la verdadera formación. Es decir, tenía el director del departamento ayudándole, supervisándole, un profesor tutor, alguien prestándole ayuda constantemente en el día a día, que es lo que al final te hace aprender. Que un compañero tuyo que se supone que es bueno, te esté diciendo, esto funciona fenomenal así. Ese apoyo que necesita un profesor cuando entra, no se lo podíamos dar en el Diploma, porque no teníamos y no era fácil, por no decir imposible, un sistema que conjugase las aportaciones que se les daban en el ICE con la práctica diaria, que es lo que hubiese sido lo ideal. Es decir, aquí recibes una formación sólida, estupenda y con ejemplos y haces prácticas pero luego vas a ir a tu departamento, y vas a tener un referente con quien trabajas cada día y donde estás viendo cómo funcionan esas cosas. No, nosotros los lanzábamos a sus trabajos y en sus trabajos nadie quería saber nada de esto y por eso no lo montamos, porque era muy difícil. Eso es lo que yo creo que fue como modelo, pero esto pasó en toda España, cuando luego se pusieron, porque no hay una tradición ni de trabajo en departamentos ni de trabajo en equipo en la propia universidad. Mientras que en Imperial College, hay una tradición y segundo es obligatorio, con lo cual no hay que plantearse estas cosas, eso es así: que te supervisen lo que estás haciendo y que lo tengas que poner en común en tu departamento, es lo habitual. Con lo cual, son culturas... Quizás eso es lo más negativo de ese modelo.

RC1: Yo lo más positivo, no sé, yo creo que son varias cosas, una es que las personas que pasaron por allí pues cambiaron, vieron que ser profesor era algo complejo, que se necesitaba formación y que luego acudían y disfrutaban de esa formación después. A lo mejor al principio no, pero luego se veía que necesitaban ir

a esa formación. Y eso lo comprobábamos con gente que no necesitaba más puntos, que ya tenía todos los cursos y todos los puntos y que, sin embargo, ahí estaban siempre. En actividades de formación, en innovación... O sea que yo creo que ahí sembramos, creo yo ¿eh?, en bastantes personas esa idea de que ser profesor universitario es complejo, que no es solamente saber la materia y generamos un cierto nerviosismo positivo, de decir, oye que yo tengo que seguir formándome. No sé en qué proporción de gente, claro, evidentemente.

E: ¿Tú crees que en parte ellos conseguían cubrir esas necesidades de formación además de reflexionar sobre lo que supone ser profesor?

RC1: Yo creo que las más básicas, sí. Lo que pasa es que un problema que había era ese ¿eh?, que no se podían tratar las cosas con demasiada profundidad, el ejemplo de las metodologías activas. Si a la ponente A en aquel momento se le asignan 9 horas o 12 horas, que no lo recuerdo, a las metodologías activas y colaborativas, lo único que tiene que hacer es un barrido, una reflexión seria de por qué unas metodologías sí, otras no, la adecuación, en qué consiste cada metodología, pero no era más que un barrido, digamos una reflexión seria, pero no se profundizaba al nivel que habría que haber profundizado. Ese era el problema de este tipo de cursos, porque claro, eran las metodologías, era la evaluación...Es que simplemente, si piensas realmente la evaluación en el contexto universitario, la evaluación del aprendizaje, es que eso, eso no se puede solucionar en un módulo de pocas horas, es que es mucho para hablar, ya ni me meto con la psicología del aprendizaje. Por eso luego salió la idea... Todo eso era absolutamente insuficiente, es lo peor, quizás lo peor. Mira, ahora estoy diciendo que igual lo peor del Diploma era lo insuficiente que era cada uno de los módulos para la importancia que tenía cada módulo. El tiempo insuficiente totalmente. Por eso luego se habló de lo de hacer el Máster famoso, serio, hacer un Máster como debe ser, porque entonces sí que se podía tratar en profundidad. Pero luego, pues bueno, fracasó. Pero mira, ese puede ser uno de los grandes problemas: que se trataban las cosas pero faltaba luego decir qué pena, que no pueda seguir con esto más. La disculpa que teníamos es, bueno, muy bien, de hecho lo hacíamos siempre, lo hacíamos siempre al acabar el Diploma, se les decía: va a haber estas actividades de formación permanente y todo esto que se habló aquí, acuérdate que nos quedamos con poco tiempo, lo puedes retomar viniendo a esos cursos que va a haber más adelante. Pero, claro, era una pega.

E: Ahora hágame de tu valoración personal y de tu satisfacción personal con el Diploma. Primero hablamos de lo personal y luego de lo institucional, o al revés. La pregunta es ¿qué hubiera perdido la Universidad de Zaragoza si no se hubiera ofrecido el Diploma? Y ¿qué hubieras perdido tú si no lo hubieras puesto en marcha?

RC1: En primer lugar a mí, yo creo que me tocó la parte buena. La parte buena siempre es, en mi opinión, cuando montas los programas, cuando van creciendo, cuando vas formando a profesores, todo esto que hemos hablado. A mí, desde luego, personalmente me producía muchísima ilusión, porque yo me lo creo, evidentemente. Si no, no hubiese podido estar ahí, si no me creyese estas cosas. Primero, me lo creo. Segundo, creo que era positivo. Tercero: tenía todos los apoyos del mundo. O sea, que el contexto y las circunstancias eran extraordinarios. Y cuarto: los alumnos que venían al Diploma lo evaluaban estupendamente, con lo cual, dices, hombre, esto te satisface. Otra cosa es si yo me viese ahora en el papel de los responsables del Diploma, cuando el contexto en el que está la universidad ahora es el que es, y aquí sí que voy a ser crítico, muy crítico. Es decir, hubo un momento en el íbamos "vendiendo Bolonia" por los centros: las bondades de Bolonia, los cambios que se iban a producir en el aprendizaje, en todo, tremendo, íbamos vendiendo todo esto. Y ahora pues hemos visto que aquello se quedó en lo que se ha quedado. Pues, de dinero y santidad, la mitad de la mitad. Y el profesorado está muy frustrado en el sentido de decir, a ver, a mí me han enseñado a trabajar con estas metodologías, a evaluar de esta manera. Pero te lo dicen personas, que dicen: bueno y ahora yo cómo voy a evaluar de la manera que me enseñasteis en el ICE y en los cursos y en el Diploma y en la formación permanente, si tengo ochenta en un grupo y cuatro grupos de ochenta. Esto no era, esto no era lo que nos dijisteis, con lo cual pues están volviendo a fórmulas más tradicionales para sobrevivir.

RC1: Entonces ahora, que es a lo que iba, organizar ahora el Diploma en este contexto en el que además cada vez vale menos la docencia, desde mi punto de vista, cada vez se considera menos la docencia. Hubo un momento en que la docencia iba cobrando valor, cada vez más, hasta extremos ya que casi nos parecían hasta increíbles. Como méritos en todos los sitios, y algo imprescindible. Pero, en mi opinión, en los últimos años, esto ha bajado en picado, la valoración de la docencia. Ahora lo que valen son otras cosas si quieres progresar. Entonces en ese sentido, a mí me resultaría muy difícil ahora pensar qué modelo de Diploma, con quién... Por eso digo que a mí personalmente me cogió la época buena, la época de crecimiento, de desarrollo, en la que había interés y en la que tú obtenías una respuesta muy positiva a lo que estabas haciendo. Con lo cual, yo en eso estoy, pues tremendamente satisfecho, claro. Porque creo que fue una buena labor y a mí personalmente como esas cosas me gustan y veías que valía la pena, pues, estupendo porque conté con todo el apoyo. No sé qué más me habías preguntado.

E: Para la institución, qué le hubiera pasado a la Universidad de Zaragoza si no se hubiera ofrecido el Diploma.

RC1: El problema es el de siempre, nunca pasa nada, nunca pasa nada o pasa todo. Pero esto de qué hubiese pasado a la universidad es lo mismo que si dijésemos qué le hubiese pasado al ICE si no hubiese habido formación permanente, qué le hubiera pasado al ICE si no hubiese habido una editorial que publicaba investigaciones educativas, qué le hubiese pasado al ICE si... Bueno, pues le hubiese pasado probablemente lo que les ha pasado al 90% de los ICEs de España: que no existen. Aunque solo sea en términos de supervivencia, pues desde luego, yo creo que algo, entre otras cosas, algo que conseguimos, es que hasta en algunos momentos clave que alguien se pudiese plantear el suprimir el ICE, nadie tenía valor claramente, nadie tomaba una decisión de ese calado, aún con todas las pegadas que hubo en el ICE en un momento determinado. Y de hecho, no solamente no lo cerraron, sino que se ha potenciado y es en estos momentos un elemento de apoyo fundamental para el rectorado. Dices, bueno pues, ¿qué hizo? Desde luego la Universidad de Zaragoza sí que ha podido ver, nos podrán valorar mejor o peor, pero sí que han podido ver que el ICE siempre ha estado ofreciendo, en cada momento, lo que normalmente se sobrentiende que había que ofrecer y que pocas universidades lo ofrecían. Yo creo que todo esto ha sido fundamental para el ICE, pero no solo la formación inicial, unido a otra serie de cosas. Pero claro, era más cómodo no hacerlo. Era más cómodo hacer cuatro actividades, pero bueno, no estaríamos donde estábamos. Por otra parte, el ICE tenía equipos estables. La Universidad no es tonta y tampoco hubiese tenido un equipo estable de profesorado para no hacer nada. Todos estos programas hacían también que hubiese un equipo estable que no tenían otras universidades. Yo creo que sí, que ha sido positivo, pero no solo el Diploma, sino en su conjunto. Y desde luego, si no se hubiese hecho el Diploma, hubiese faltado algo fundamental, algo fundamental en una universidad de la importancia de la de Zaragoza y del ICE de Zaragoza que tenía tradición, y que hubiese sido poco menos que una irresponsabilidad, creo yo, no haber hecho eso. Lo que sí creo, es verdad, eso sí que es cierto, y creo que es un mérito del ICE, es que se hizo pronto, que fue pionero. Eso se hizo ya pronto. Otros lo han hecho después contando con las experiencias de los anteriores. Pero bueno, a nosotros nos hizo aprender y muy bien.

E: ¿Quieres añadir algo más que no hayamos comentado?

RC1: No, yo creo que nada más.

Muchas gracias por tu tiempo, tu colaboración y tu interés.

F. Entrevista al profesor inscrito IN1

E: ¿Por qué te apuntaste en el Diploma?

IN1: Yo había visto cursos del ICE sueltos y tal, pero, claro, me pareció muy interesante la iniciativa de hacer todo un programa completo de formación para el profesorado universitario. Que era una cosa que yo ya eché a faltar y me pareció raro la primera vez que empecé a dar clases. Esto de que te contraten y te digan: ahí están los apuntes y pasado mañana a dar clases. Me parecía raro ¿no? Yo entendía que tendría que haber habido alguien que te tutelase un poco, que te introdujese poco a poco en qué es lo que había que hacer, cómo se enseñaban mejor las cosas. Entonces ya, después de que yo llevaba bastante tiempo, porque yo ya llevaba ya casi 10 años (le recuerdo que fue en el 97), yo creo que empecé en el 91 o así. Y recuerdo que era de los que menos años llevaba porque el curso suscitó mucho interés. Entonces a mí me cogieron de los últimos porque era por orden de antigüedad y había gente allí con una experiencia...Estaba allí el presidente del Colegio de Médicos, que era un hombre también bastante crítico, había gente, pues ya te digo, que la mayor parte de la gente que había allí, tenía mucha más experiencia docente que yo. Ellos no sé por qué lo hicieron pero a mí me suscitó mucho interés el que hubiese un curso completo de formación para profesores universitarios. Me pareció muy interesante y me pareció que debería haber sido la vía natural.

E: Y tu después de llevar esos casi diez años como profesor, ¿seguías sintiendo la necesidad de esa formación para ser profesor?

IN1: Sí, claro, claro. Yo entendía que podía aprender cosas interesantes. Porque una cosa es lo que tú vas haciendo de tu propio, bueno es también las cosas que dicen del profesor universitario, que es como una especie de alma perdida que va trabajando ella sola, según le parece. Claro, si tú tienes interés y ves los problemas que tienes en clase y te los intentas solucionar a tu manera. Pero siempre es una forma artesanal. Eso siempre sería mejor en una estructura y en un marco teórico. Entonces a mí me pareció interesante, por una parte que la Universidad se preocupase y que hubiese preparado todo un curso completo dedicado a la formación del profesorado. Entonces a mí me suscitó mucho interés y supongo que a casi toda la gente que fue allí.

E: Has hablado de tu departamento. En tu departamento no tenían ese sistema que has mencionado de acompañamiento.

IN1: No, en mi departamento en absoluto. Había profesores majos, pero era todo digamos en plan voluntarista, o sea que si tú le preguntabas al profesor de al lado, no te decía que no. Si tenías alguna duda o algún problema, con alguna cosa hablabas de café, pues me ha pasado esto o cómo haces tú tal cosa. Eso se hace pero era más bien preguntar tu o... más bien charlas de café que nada

institucionalizado. En nuestro departamento, la forma inicial que entré fue casi de shock. Porque voy en una de las asignaturas y le pregunto al responsable del asunto, bueno, vale, esta asignatura y ¿los apuntes? y ¿qué es lo que hay que dar? Sí, sí los tienes en reprografía. Cogerlos, estudiarlos y empezar a trabajar. Y cuando empecé a trabajar en la universidad, había acabado la carrera a lo mejor hacía un año o menos. O sea, pasar de estudiante a profesor así por las buenas, a mí me sonaba extrañísimo. Porque claro, por mucho que te estudies una cosa y tal... Así de repente, y nadie, no sé, viene a ver las clases, a decirme si bien si mal, si sí, si no. Simplemente tú hacías lo que creías más adecuado. A veces atinabas, a veces, no y luego lo ibas corrigiendo. Que es lo que he observado también, ahora con mucha más experiencia, más o menos tengo esa idea que hemos discutido a veces con mi compañero A, de que un profesor no empieza a ser creativo y a desarrollar un poco bien su actividad en una asignatura hasta que no la ha hecho cuatro o cinco veces, incluso con mucha experiencia actualmente. Porque ahora, claro, hemos empezado con asignaturas nuevas y pasa lo mismo. Aunque seas un profesor con mucha experiencia cuando das una asignatura nueva, pierdes diríamos parte de tu experiencia y actúas como un profesor con menos capacidad creativa dentro de la clase.

E: Y antes has comentado que cuando llegaste al Diploma, aunque te parecía interesante, tu actitud no era muy favorable, ¿o sí o era neutra?

IN1: Por una parte, yo tenía la idea esa de que la pedagogía pues que a veces es más un obstáculo que una cosa que te pueda ayudar. Que los chavales tienen que estar muy contentos, que todo tiene que ser sin esfuerzo, que cuando el procedimiento es adecuado, la gente tiene que aprender por obligación y todo ese tipo de cosas me daban la impresión de que eran más bien teóricas y no..., y luego es lo que constaté un poco conforme fui haciendo el curso, que había muchas cosas que se ofrecían allí pero que no veías nada que aplicar. Y en otras ocasiones no le veía el contexto adecuado.

E: ¿A los contenidos que se estaban ofreciendo?

IN1: Sí, a los contenidos que se daban. Cómo se podían aplicar, ni se contextualizaban lo suficiente. Claro, también es verdad que éramos gente de especialidades muy diferentes y entonces era difícil que las actividades que se propusiesen pudieran tener interés para todo el mundo que las hacía.

E: A ti te parecían unos conocimientos excesivamente teóricos o unos conocimientos teóricos que vosotros en vuestro contexto no se veía cómo se podían aplicar.

IN1: También es verdad que supongo que los profesores del curso era la primera vez que los daban y ellos tampoco...Daba la impresión de que tenían los apuntes que estaban dando en el CAP entonces a los estudiantes y que con eso intentaban ofrecer más o menos la misma información a todo un conjunto de profesores, que eran profesores con muchísima experiencia en la universidad. Entonces claro cuando preguntaban y cuando intentaban o intentábamos, más bien ellos que yo, porque yo allí era el joven, cuando intentaban incidir sobre cuestiones concretas que ellos hacían en sus clases y como hacer esto y como hacer lo otro, los profesores eran incapaces de adaptarse a eso, o sea, de tirar los apuntes que habían preparado para esa hora y hablar de las cosas importantes, o sea, dar su experiencia sobre cómo tratar esos problemas y entonces, claro, la gente normalmente acabamos muy...

IN1: Si tú vas a una clase y tienes cinco hojas que quieres dar, empiezas por la primera, pero a los cinco minutos la gente que te pregunta, te pregunta sobre otras cosas que también son muy interesantes y que tienen que ver ya con su experiencia personal y en la que tú para aportar algo tienes que dar la tuya. Pero, claro, entonces no puedes seguir con tu contenido. Y los profesores en muchos casos, insistían, insistían en lo que querían decir y lo que querían decir no interesaba a nadie.

IN1: Porque bueno pues eran cuestiones teóricas, o Piaget, o esto o lo otro... Ese también es un problema creo que del ICE ¿no? Porque, claro, a la gente, a los profesionales de la educación, les interesa mucho esa teoría de la educación porque al fin y al cabo es su tema, pero claro, al resto de profesionales de la educación de otros temas lo que les interesa es la aplicación. O sea no tanto esa teoría sino, bueno y ahora ¿qué hacemos aquí?, ¿cómo yo mejoro mi clase?, ¿qué hago?, ¿qué estoy haciendo mal?, ¿qué estoy haciendo bien? Te cuento lo que hago y tú me dices qué es lo que se haría de acuerdo a esta teoría o me das una orientación que yo pueda aplicar en clase y cosas así. Yo entendía eso, que era como un encorsetamiento. Como también en muchos casos, cosas que desde tu experiencia docente te parecían triviales, las cosas que se decían, porque eran cosas yo creo que más bien orientadas a estudiantes, o a estudiantes de educación o a los estudiantes del CAP pero no a la gente que iba allí, a intentar mejorar su actividad, yo creo que de buena fe, a intentar mejorar su actividad que llevaban haciendo veinte años.

E: Ponme un ejemplo de una cosa que parecía trivial o más encaminada a...

IN1: Pues a mí una cosa que parecía trivial y que se llegó a nombrar es que tú para estudiar te tenías que poner el flexo a la izquierda para que cuando escribías

con la mano, no te tapase la sombra. Pues llegar a nombrar eso en un curso como este, me pareció totalmente fuera de lugar.

E: Ese es un ejemplo. Y como antes hemos hablado de Piaget, estoy segura que hablasteis mucho de Piaget. Tú crees que hay, por ejemplo, en ese ejemplo, la idea es que hablasteis mucho de Piaget y sus teorías del aprendizaje pero hicisteis poca aplicación de esto. Es decir, ¿tu consideras que faltó la aplicación y sobró algo de la teoría, pero no todo, o sobró toda la teoría y faltó toda la aplicación? A eso me refiero.

IN1: Pues yo creo que sobró buena parte de la teoría y la aplicación elegida diríamos con mucho más cuidado. Que no sé cómo habría que hacerla. Es que la aplicación era muy difícil porque no puede ser una aplicación que nos interese a los que estábamos de Ingeniería y además a los que estaban de Medicina, a los que estaban de Filología... Entonces no sé si había que haber dividido en grupos o haber preguntado a los asistentes a ver cuáles eran sus problemas en clase o sus dudas sobre qué hacer y qué no hacer, y a partir de ahí el experto que conocía a Piaget o a la teoría que sea, se estudie eso y diga, bueno vamos a ver, pues esto yo lo haría así o esto podemos probar a hacer no sé qué. O de alguna forma, aplicar también esa misma teoría de la que se está hablando a la propia clase, que eso lo he visto en otros cursos del ICE posteriores. Claro, no tiene sentido, por ejemplo, que digas que las clases tienen que ser activas y lo digas en un curso largo que todo son clases magistrales. Tú tienes que intentar predicar con el ejemplo. Intentar haber demostrado en clase qué se puede hacer. Ellos casi, en algunas ocasiones, por falta de flexibilidad, demostraban lo contrario de lo que decían las teorías. Al fin y al cabo, eran casi todas clases magistrales, algunas no, algunas fueron experiencias bonitas. Pero esencialmente era lectura o casi lectura de apuntes y más o menos un desarrollo magistral.

E: ¿La metodología fue de clase magistral en prácticamente todos los módulos?

IN1: Yo creo que la mayoría era clase magistral aunque luego se dedicaba tiempo para hacer ejercicios pero claro los ejercicios eran muy poco satisfactorios también porque eran cosas... Me acuerdo de uno de no sé qué de los perros, porque claro se intentaba buscar un tema neutro o sea que todo el mundo pudiera entender, pero claro el tema neutro se quedaba en un tema aparentemente trivial como si fuese un divertimento de hacer un crucigrama. Claro, la impresión era de que estabas perdiendo el tiempo, de que te estaban proponiendo un ejercicio y la mayor parte de los ejercicios que te proponían nos daba la impresión de que eran como pasatiempos ¿no? más que algo educativo era un pasatiempo más o menos interesante pero lo que podrías hacer tú cuando lees en el periódico un crucigrama o

cuando no sabes qué hacer y dedicas una hora pues a hacer o media hora a hacer una cosita a la que no se le encontraba el sentido. Si, había mucha clase magistral y también ejercicios.

E: También ejercicios que hacíais.

IN1: Si, no me acuerdo de qué módulo, pero alguno se hacía sí.

E: Yo creo que a lo mejor había algún módulo en el que no se hacía clase magistral, por ejemplo, el del clima de clase trabajabais con los paralelismos.

IN1: ¿Cuál era? Me suena uno que ponía música, ¿ese era en este mismo curso? (si) Ese me gustó porque claro era una forma diferente. Claro también era diferente, claro yo no me he atrevido nunca a hacer tanta, alguna cosita he hecho en clase pero nunca me he atrevido a hacer todo ese procedimiento de la música. Sí que era muy agradable. Ahí si se notaba una forma diferente de hacer las cosas y eso me suena interesante, sí.

E: Hablabais de cómo mejorar la atención, como hacerte escuchar, como hacer que los estudiantes intervengan, hablen, den su opinión, trabajen en grupo. Analizabais situaciones que se producían en la propia clase.

IN1: Situaciones, eso no me suena

E: Por ejemplo, cuando alguien llega tarde a clase.

IN1: Ah, sí! Eso me suena, pero eso es de otro. De un psicólogo bastante malcarado pero que me resultó muy interesante. Su parte, a mí me pareció interesante porque esa no era de perder el tiempo. Así como otras muchas daban la impresión de perder el tiempo, la de este señor psicólogo malcarado sí que daba la impresión de que era un tío que estaba trabajando en cosas de esas de empresa y de que sabía cómo hacer cosas. Por ejemplo, que si alguien llega tarde a clase lo que tienes que hacer es intentar ponerlo en evidencia, que algo de lo que ocurra no sea agradable para él, no sea una cosa de ivale, bien!. Y sobre todo de este hombre saqué en conclusión su idea psicológica que decía: que algo de alguien no lo vas a poder cambiar nunca. Que lo que tienes es que cambiar tu, cómo actúas frente a eso para que ese alguien no te haga una incomodidad. Porque desde luego si intentas cambiar a la otra persona, no vas a conseguir nada. Y que él, cuando lo contrataban para intentar hacer eso, pues ya que lo contrataban, lo intentaba, pero sin ninguna fe. La única fe era la de cambiarse uno mismo. Y eso sí que me parecía pues también interesante. Ese módulo es de los interesantes y el módulo de la música, también. Casi los únicos, diría yo.

E: Hemos hablado de tus expectativas, de lo que esperabas, de lo que encontraste ¿Tú tenías claro lo que necesitabas aprender?

IN1: No, por una parte es una querencia de intentar hacer las cosas mejor, pero tener claro que es lo que necesitaba, incluso ahora con mucho más tiempo no sabría decir muy bien qué es lo que necesita un profesor universitario, qué herramientas necesita. Yo creo que hay una diferencia grande entre los profesores de educación, que es su profesión la educación, la psicología, la pedagogía, entonces claro, ellos utilizan toda esa teoría, pero que es que además es su propia teoría la que están explicando, y ¿qué es lo que necesita un profesor de universidad de otras cosas de matemáticas, de ingeniería o tal para hacer mejor su trabajo? Claro, aprenderse toda la teoría de la educación, probablemente no, ni aprenderse toda la teoría de la psicología, ni la teoría del aprendizaje pero sí que hay cosas que le pueden ayudar mucho. Yo de hecho en otros cursos del ICE sí que he encontrado cosas que luego he podido aplicar en clase y que sí que me han servido de mucho.

E: Y concretamente en el Diploma, ya me has dicho una cosa que aprendiste, ¿podrías decirme otra que pudieras aprender a lo largo del Diploma? Fue un curso muy largo, de octubre a junio, todos los miércoles, tres horas.

IN1: Si, pues no lo sé. Si acaso aprender la dificultad. A veces veíamos los problemas, nosotros éramos todos profesores, y también nos poníamos en la piel de los propios profesores que estaban dando las clases y los desplantes que podía producir una propia clase, porque claro era una tensión, por una parte eran compañeros y tu entendías que estaban haciendo su trabajo. Y por otra parte notabas esa tensión que producía la sensación de haber perdido el tiempo.

E: ¿Ese era el clima de clase, el clima del grupo? ¿La tensión?

IN1: Si, la idea de que estábamos perdiendo mucho tiempo para muy poca producción. Entonces bueno, pues, un poco aprender la idea de que tú tienes que intentar adaptarte a la clase, que lo que no puede ser es que vayas contra la corriente. Que más vale, bueno de hecho algunos lo hacían, la mayoría no, y también eran profesores con mucha experiencia, y se lo difícil que es, porque claro tú tienes tu programa, es como si vas a hacer una obra de teatro y en mitad de la obra el público te pide que hagas otra, entonces claro es muy difícil adaptarse. Pero de aprender una cosa interesante es esa, de cómo el profesor tiene que intentar un poco adaptarse, a ofrecer al público, a los estudiantes, lo que verdaderamente les interesa, si es que nota una tensión. Porque a veces no notas nada, porque los estudiantes en clase no son tan exigentes o con tantas diríamos aspiraciones, que

podía tener la gente que se presentó a este curso, como los alumnos normales que normalmente se callan y no dicen nada. Pero claro aquí no se callaba la gente.

E: ¿Hacían preguntas?

IN1: Si, si, hacían preguntas que obligaban o deberían haber obligado al profesor a cambiar su orientación. Entonces, solo los profesores muy flexibles eran capaces de capear ese temporal. Eso sí que me pareció interesante como aprendizaje, viéndolo en carne ajena y poniéndote tú también de estudiante que a la vez eras profesor. Entonces, bueno, ese aprendizaje me pareció interesante. Aunque en conjunto diría yo que muchas horas para poca producción.

E: Mira lo del clima de tensión entiendo que era un clima de tensión por lo que estaba sucediendo allí, o era de relaciones personales.

IN1: Era clima de tensión académica, diría yo. No era contra los profesores. No era de relaciones personales, sino de decir ¿pero esto que es? Si yo estoy en mi clase haciendo no sé qué y usted me está contando esto. Pero esto que hago yo ahora en mi clase. O sea, eran preguntas y cuestiones muy prácticas de la gente que estaba haciendo cosas en clase. Y decía oye, ¿pero esto? O háganme más bien de este tipo de cosas, cuando yo hago esto en clase y los estudiantes reaccionan así. Pero claro no, el profesor normalmente volvía a su asunto, pues tal, las técnicas de aprendizaje, esto, lo otro, sin entrar a esa discusión diríamos que yo entiendo que era lo que más hubiera aportado. Ahí eran profesores con mucha experiencia y lo que buscaban era la experiencia de otros profesores que conociesen las teorías educativas. O sea que el profesor que conocía la teoría educativa, más que que te la contase, lo que te tenía que contar o lo que esperaba la gente que contase, es qué es lo que hacía él con toda esa teoría para solucionar los distintos problemas que le podían ocurrir en clase. O sea cómo lo solucionaba el con esa teoría más que la propia teoría. Claro, estudiar la propia teoría pues tampoco tenía mucho sentido, ni tiene diríamos para un profesor que lo que tiene que estudiar o lo que tiene que saber es otra materia. Lo que tiene que saber es qué pasa con sus estudiantes cuando empiezan a hablar, por ejemplo, qué tiene que hacer para mantener un clima adecuado en la clase, que puede decir o que puede hacer para que esos alumnos diríamos estén en un clima mejor dentro la clase, que puede hacer para intentar fomentar la participación, pero claro con cuestiones prácticas, no la teoría dice que esto, que lo otro, que los equipos, que no sé qué. Entonces, eso.

E: ¿Tú dirías que esa tensión provenía más de tus compañeros que tenían muchísima experiencia que de los que tenáis menos experiencia? ¿Había diferencia o no? ¿Esa tensión académica era generalizada?

IN1: Si, yo diría que sí. Porque además, luego hablábamos y tal y aún estuvimos un tiempo quedando incluso para alguna cena y tal.

E: ¿Tuvisteis relación después?

IN1: Si, no mucha, no como otros grupos que han seguido durante mucho tiempo, pero sí que quedamos una o dos veces y yo creo que el clima era general. La gente no estaba contenta, me dio la impresión, vamos, no oí hablar a ningún estudiante, a ninguno de los que estábamos allí que dijera: esto me ha aportado mucho, esto es lo que yo buscaba, sino más bien esa sensación que, bueno, igual pasa en todas las materias y siempre pasa a todos los estudiantes, eso de que la mayor parte de lo que te dicen no te interesa. Que solo te interesa una pequeña parte.

E: Esperemos que no. (Risas)

IN1: Bueno, leí una vez eso que decían que el aprendizaje era como cuando tu tirabas una bola de barro a una pared, que se caía casi todo y solo quedaban algunas pequeñas marquitas. Y que eso era un poco la esencia del aprendizaje y que quizás pues eso ¿no? ahí se aprendieron algunas cosas pero la mayor parte de ellas daba la impresión de que no. Pero claro, habría que ver a los estudiantes en general si todos piensan eso de todas las clases, que puede ser ¿no?

E: Si, pero vosotros tuvisteis un curso entero, todos los miércoles, tres horas y eso, en general, la idea que quedó es que era excesivamente largo, muchas horas de clase.

IN1: Pero yo digo, muchas horas de clase por el contenido que se daba. O sea, para mí, no me parecía, si hubieran sido cosas...

E: No era un gran esfuerzo

IN1: No, si hubieran sido cosas interesantes yo no lo vería mal, un curso de todo un año. Bueno ahora es más difícil por las asignaturas cuatrimestrales, te toca un cuatrimestre que tienes todo y es muy difícil atender a otra cosas. Entonces que era todo más repartido en el tiempo. A mí no me pareció gravoso por el número de horas sino gravoso porque decías, aquí he perdido el tiempo o he perdido buena parte del tiempo con este módulo o con esta cosa ¿no? O sea, como curso de todo un año sí que me parecía majo y adecuado el número de horas, sí.

E: Entonces si te pregunto ¿y qué cambió en tu forma de ser profesor?

IN1: ¿Ese curso mismo?, me han cambiado otros cursos del ICE, pero ese mmmm, me llevó a una especie de intoxicación de cosa docente y creo que durante

bastante tiempo no hice ya más cursos del ICE porque dije esto, esto no vale para nada.

E: ¿Te produjo ese rechazo?

IN1: Me suena, la impresión, yo no sé, si mirases cuando he hecho cursos del ICE pues igual ahí tengo un lapsus de tiempo, por eso, por la sensación de que no servían para nada.

E: ¿Tú aplicaste alguna cosa de lo que se dijo allí en algún momento?

IN1: Conscientemente, no. Yo te digo que no aprendas algo. O sea que no aprendas. Pues de ver a los propios profesores como se están desarrollando ante un público difícil, como se hacen unas cosas, como se hacen otras, pues la idea esta del psicólogo de que tú eres el que tienes que cambiar. O sea, inconscientemente, pues indudablemente cualquier experiencia educativa como esa, sea positiva o sea negativa, y el contacto con los otros compañeros y con gente de distintas..., o sea, tiene su interés y claro, te va modificando. Pero de algún contenido concreto que yo viese interesante y que yo dijese esto lo voy a aplicar, no, de forma consciente. De forma formativa, claro todo te forma y todo te hace que pues eso, que te funcionen mejor las clases, no sabes si es por tu propia experiencia, por lo que has oído o por lo que te han dicho ¿no?

E: Volviendo a la formación, ahora has dicho: yo salí de aquí casi intoxicado y pasé un tiempo de rechazo. Pero sin embargo volviste a hacer cursos.

IN1: Pues sí, y al final encontré cursos verdaderamente interesantes y que apliqué a cuestiones docentes.

E: Y ¿qué te hizo cambiar? Decir: voy a probar otra vez. ¿Fue por algo en especial? Y una cosa que no hemos comentado ¿tú eras profesor permanente cuando hiciste el Diploma? A lo mejor volviste después de obtener tu plaza.

IN1: No, titular no era desde luego. Diría que era asociado. No sé exactamente cuando volví. La idea de que tú vas dando clase, vas haciendo cosas y siempre se te ocurren nuevas cosas, pero claro, llega un momento en que, cuando ya estás con tus compañeros, haciendo cosas, no sé qué, pues claro, das vueltas a tu entorno y siempre encuentras en algún momento la cosa de decir: hombre, pero algo más habrá que hacer ¿no? Y sobre todo yo creo que una de las cosas que me llevó otra vez a intentar pensar en todo esto fue cuando se empezó a hablar de Bolonia. Pues Bolonia, nuevos procedimientos, pues que se va a hacer esto, que se va a hacer lo otro. Empezar a pensar un poco qué se podía hacer. Qué procedimientos había alternativos a la clase magistral, qué hacían por ahí otra gente, tanto buscando por

internet como diciendo anda y a ver ¿hay algún curso aquí que digan algo de todo esto? El asunto de hablar de Bolonia y de cambiar de procedimientos docentes como cosa de curiosidad, también fue una experiencia parecida a la que contaban en un curso del ICE, pero yo me encuadraba en eso, era más por curiosidad y por probar que por verdadera necesidad de que yo encontrase que las clases magistrales que daba tuviesen mala recepción por parte de los estudiantes. A mí me gustaban y me gustan las clases magistrales, me da la impresión de que los estudiantes sí que sacan cosas, que están bien, que son bonitas, que se puede uno divertir. O sea, no había necesidad de cambiar el procedimiento pero sí que había curiosidad de, bueno pues aquí ¿qué procedimientos hay? Dicen esta gente de Bolonia que hay nuevos procedimientos pero y ¿qué procedimientos? ¿Y qué voy hacer yo en clase si no explico, si no hablo? Y algo que no me haga perder el tiempo y no les haga perder el tiempo a los estudiantes. Que ahí es donde entra también, que a lo mejor ahí puede entrar inconscientemente lo que has aprendido de esto como estudiante, que no todo procedimiento activo está bien, puede ser satisfactorio para el estudiante. Puede ser muy insatisfactorio por muchas causas: porque le haga perder el tiempo o porque le dé la impresión de perder el tiempo, que luego veremos si lo pierde o no lo pierde, porque sus compañeros no respondan si es un trabajo en equipo... Por una serie de cosas pues claro, no quedaba claro qué hacer y cómo hacerlo. Entonces yo creo que ese asunto de Bolonia fue una de las cosas que me impulsó otra vez a indagar, a estudiar cursos, a mirar a ver qué se hacía en esos momento en el ICE e ir haciendo.

E: Y has seguido, has continuado y después también has hecho alguna incursión en la innovación docente. Alguna que otra, bastantes. Como profesor tú has seguido intentando encontrar un camino para la mejora

IN1: Sí, sí, sí. Cambiar de procedimientos, ver otros procedimientos distintos del magistral como podían hacerse y ahí sí que encontramos cursos del ICE que permitieron aplicarse directamente a clase, sí. Y de hecho, bueno, las clases que estoy haciendo actualmente pues buena parte vienen arrancadas desde ahí, desde cursos del ICE en los que se proponían hacer ese tipo de cosas en clase.

E: Y también has publicado algún artículo en relación a la docencia de tu especialidad.

IN1: Si, sí. Hemos publicado unos cuantos. No sé si siete o algo así. Publicado o por lo menos presentado a congresos.

E: Entonces una parte de tu investigación, aunque sea pequeña, ha sido investigación sobre la docencia de tu especialidad. Mi idea es que tú has continuado con estos temas y en este caso se puede decir que ¿a pesar del Diploma? (Risas)

IN1: Hombre, no, tampoco habría que ser tan malicioso. El Diploma para mí fue un intento interesante por parte de la universidad pero que en nuestro caso, creo que no sirvió para mucho, probablemente porque era la primera vez que se hacía, porque era muy difícil, porque tenía muchas pretensiones por parte de la universidad y era muy difícil para los profesores sin experiencia previa porque tenían que enseñar a unos miuras en clase que tenían que aprender a lidiar con ellos. Por mucha experiencia que tuvieran, claro los profesores que había tenían mucha experiencia, los que estaban dando clase, pero es que igual tenían a otros sentados que tenían la misma experiencia que ellos en otros campos. Entonces el intento era muy difícil y entonces yo entiendo que saliese mal y que es normal que saliese mal y que buena parte de la gente que lo hicimos tuviéramos la impresión de haber perdido el tiempo. Pero vamos, que se siga haciendo yo creo que es un intento interesante de la universidad, que supongo que lo habrá ido mejorando y que ahora la impresión y la experiencia de la gente que lo haga será mejor. Y que, bueno, que sigue siendo muy difícil pero yo creo que sí que se debería perseverar en ello, y que es una idea buena y la universidad no se puede desentender de no hacer nada por intentar dar una formación docente a los profesores universitarios. Ver, intentar ofrecerle qué herramientas. ¿Qué cómo habría que hacerlo? ¿Qué igual habría que hacerlo por especialidades o por grandes macroáreas? Hacer un curso para los profesores de Ingeniería, otro para los de Ciencias, otro para los de Letras y otro para los de Ciencias Sociales. Pues a lo mejor, no lo sé.

E: Tú viste que el estar personas de las distintas ramas ¿te pareció más un inconveniente que una ventaja en aquel momento?

IN1: Sobre todo para las actividades, y diríamos para hacer algo que pueda tener su cierta aplicación práctica en clase, sí. Por ejemplo, en las de tecnologías desde la gente que no sabe manejar casi un ordenador a la gente que lo que le cuentan es relativamente trivial y que requeriría algo mucho más avanzado. Ahí es muy difícil llegar a un término medio, si no divides a la gente, y lo mismo pasa con todo lo demás, si a un profesor de Educación le hablas de Piaget, pues es que ya se lo sabrá desde el primer momento ¿no? Entonces por una parte está bien juntarse, pero a lo mejor durante no tanto tiempo. Algunas actividades que se hagan con gente de todas las especialidades para ver alguna cosa, puede estar bien. Pero luego otras actividades deberían estar más centradas en cosas que tú puedas aplicar mejor. Creo yo.

E: Esto es ya una curiosidad. ¿Tú has hecho esa labor de tutoría o de acompañamiento con otros colegas que han entrado después como profesores a tu departamento?

IN1: La verdad es que poca gente ha entrado después de nosotros, y la poca gente que ha entrado, todos se han ido.

E: ¿Tu compañero A entró antes que tú?

IN1: Mi compañero A entró prácticamente conmigo y hemos desarrollado una labor en común.

E: Como os conozco, yo os veo como un equipo y os he visto como equipo docente mucho antes de Bolonia y mucho antes de las nuevas titulaciones.

IN1: Sí, sí, sí. Empezamos a trabajar hace muchísimo tiempo en unas cosas y otras. Antes de los procedimientos en la mejora de la clase magistral, en añadir experimentos en clase y toda una serie de cosas que tienen que ver con la clase magistral. Antes de pasar a otros procedimientos. La verdad es que sí que actuamos, y antes teníamos más gente, diríamos que actuábamos en asignaturas afines, lo que pasa es que hubo un descuadernamiento también de las cosas, precisamente con la implantación de Bolonia. Al implantar Bolonia las asignaturas cambiaron, se repartieron para otros departamentos asignaturas que nosotros dábamos. Y entonces buena parte del equipo docente que se dedicaba a unas determinadas asignaturas pues se ha tenido que dedicar a otras. Entonces, eso... También protestamos mucho en nuestra escuela porque creíamos que era un derroche de medios, que ahora tu tengas a un grupo de profesores que tienen 20 años de experiencia en una asignatura y que han desarrollado una serie de materiales didácticos y tal y los pongas a otra. Claro, hay gente que dice que es mejor rotar, pero claro yo lo que entiendo es que al rotar, vale tu desde luego que puedes dar cualquier asignatura de tu ámbito o de matemáticas o de lo que sea, aunque no la hayas dado nunca. Te la estudiarás y la darás. Pero el primer año que lo des, lo darás parecido a como dicen los libros y tendrás poco margen de creatividad y de maniobra. Y necesitarás unos cuantos años hasta que seas capaz de desplegar toda esa creatividad propia de la labor docente en esa asignatura. O sea que cuando a una persona que lleva 20 años de experiencia la pones a dar una cosa radicalmente nueva para él, pues es como si hubieras contratado a un profesor de mucha menos experiencia hasta que llega. Eso la universidad lo debería tener claro también, en los movimientos que hace porque está perdiendo recursos. O si por ejemplo nosotros hemos desarrollado 50 experimentos distintos para dar las clases de electromagnetismo, que los hemos grabado, que tenemos los experimentos y ahora nos ponen a dar otra cosa, esos 50

experimentos ya no se pueden utilizar en clase. Y a lo mejor el profesor que se contrate para dar eso no los va a querer utilizar. Van a ser cosas que no se van a aprovechar tan bien como si se siguiese aprovechando la experiencia de la gente, o sea lo que va haciendo y desarrollando durante su vida docente. La universidad a veces no tiene en cuenta eso y pierde ella misma parte de la energía de las cosas que ha generado, las pierde, porque dice pues ahora tú allá. Pues vale, es la misma persona y le estás pagando lo mismo pero lo que está haciendo es de menos calidad que lo que podría hacer en otro sitio.

E: Estas hablando de que cuando a ti te cambian de asignatura, necesitas un tiempo para dominarla.

IN1: Si, y para desarrollar recursos. Porque pese a entender la asignatura, el contenido va a ser fácil ya con la experiencia que tenemos, o sea, el contenido lo vamos a entender. Pero de entender el contenido a verlo con una visión suficientemente amplia como para motivar, para saber las cosas que pueden ser verdaderamente interesantes de ese tema para los estudiantes, donde se les despierta la imaginación, donde hay que incidir con la gente que tienes ahí, pues eso lo estás viendo de año en año. Este año he dicho no sé qué y fíjate la gente qué cara han puesto, pues esto motiva. O ahora he organizado una visita, pero, claro para organizar una visita a algo, a un sitio que tenga que ver con esa cosa, pues tienes que conocer a la gente, no la vas a conocer desde el primer día pero conforme vas mirando bibliografía, vas contactando con gente. Ah, mira, éste se dedica a esto. Pues ahora voy a llevar a mis estudiantes. Todo eso requiere tiempo. Cuando tú tienes todo ese tiempo, todas esas relaciones, todo ese conocimiento de que es lo que motiva a ese tema, puedes hacer las cosas mucho mejor.

E: ¿Tú has participado en el diseño de la titulación? ¿eres coordinador de materia? ¿has estado en algún momento ligado digamos a estos asuntos docentes, en la escuela, en el departamento?

IN1: Para el diseño de nuestra titulación como éramos profesores un poco díscolos en el departamento, no nos pillaron. Y por curiosidad me apunté a un puesto de una de las titulaciones que no quería nadie de nuestro departamento, que era en Telecomunicaciones, por ver un poco como se hacía. Estuve en la Comisión de preparación de la memoria de la titulación porque necesitaban una persona de Ingeniería Eléctrica y eso, como era una cosa menor en nuestro departamento, sí que era más fácil. Entonces por curiosidad también de ver cómo funcionaba aquello, y yo ofrecí mi punto de vista y no me hicieron ni caso por supuesto y bueno sí que estuve ahí y vi cómo se desarrollaba. Y me hice una idea, una idea que ya más o menos tenía de cómo iban esas cosas.

E: O sea, tu idea se corroboró. Si quieres comentar algo más de la experiencia que fue para ti tu paso por el Diploma.

IN1: Yo pese a todo daría por buena la experiencia, no de conocimiento pero sí del intento. El intento por parte de la Universidad lo veo bueno, el atrevimiento de los profesores que lo dieron también, por intentar hacer una cosa tan difícil. Yo entraba con unas expectativas que luego al final no se vieron satisfechas, pero bien. Yo no diría esto hay que quitarlo, sino esto hay que mejorarlo y ahí estaba el intento del primer año.

Muchas gracias por tu colaboración, participación y tu interés.

H. Entrevista a la profesora inscrita IN2

E: ¿Por qué te inscribiste en el Diploma?

IN2: Porque entonces estaba de Ayudante Doctor y consideraba que era necesario para mi formación, aparte de que fuera un mérito, pero yo creía que era importante hacerlo.

E: ¿Qué esperabas encontrar?

IN2: Ya había hecho bastantes cursos del ICE, entonces la primera parte del Diploma me convalidaron bastantes módulos

E: ¡Es verdad que en aquel momento se convalidaban!

IN2: Yo creo que de la primera parte hice muy poco, y fue más la segunda parte. Me parece que lo primero eran cosas más básicas y luego hice lo segundo era la evaluación, las TIC. ¿Convalidaban con el CAP?

E: No, con el CAP, no

IN2: Entonces con cursos del ICE que ya había hecho y entonces me convalidaron mucho

E: Pues se hablaba de guías docentes, de cómo aprenden los estudiantes universitarios que lo hacía PO2, el de clima de clase de PO4,...

IN2: No, ese no lo hice porque ya había hecho el curso, pero el de PO4, ese sí que lo hice. A partir de navidad yo creo que hice todos.

E: Bueno, pues a partir de navidad se hacían bastantes cosas, porque antes se hacían la presentación y dos de ellos, después de navidad se hacía evaluación, clima de clase, el de recursos, el de tutorías,...

IN2: Si, yo creo que a partir de navidad, esos los hice todos.

E: Tu, ¿qué idea general te llevaste de todo eso? Tú ya habías convalidado, habías participado, te interesaba hacer ese tipo de formación, pero tú, ¿pensabas que realmente la necesitabas como profesora?

IN2: Si, yo creo que sí, que en esa época, ya llevaba unos años dando clase, pero yo creo que si la necesitaba. Sobre todo era cuando iba a entrar Bolonia, todos los cambios que había o parecía que iba a haber mucho cambio, luego a lo mejor no ha sido lo que se esperaba, pero sí que parecía que iba a haber mucho cambio. Me tenía que preparar después las oposiciones para la plaza, entonces yo creo que si lo necesitaba.

E: Y realmente entre lo que esperabas y lo que encontraste, ¿había mucha diferencia? O sea, tu encontraste lo que esperabas, algunas cosas si, otras no...

IN2: Yo creo que como todo, hay algunas cosas que decías pues esto ya lo sé o ya me suena y otras cosas no. Luego yo creo que la suerte que tuvimos es el grupo que estuvimos, era un ambiente muy bueno, y de hecho ha hecho que siguiéramos trabajando juntos, yo creo que eso también ayudó, que a lo mejor si vas y el ambiente no es tan bueno, vas ahí a clase y ya está, pero esto como que trascendió más allá del Diploma.

E: Si es verdad, vuestro grupo fue especial. Y ¿puedes poner algún ejemplo de las cosas que te encontraste y esperabas y las cosas que echaste de menos que pensabas tu que iba a haber que no?

IN2: Yo por ejemplo, el bloque que no me aportó nada era lo de la evaluación, porque ya había hecho también cursos con PO3, entonces eso no vi que me aportaba nada nuevo. Pero yo creo que sí, cosas de TIC también, o de metodologías un poco más activas... Eso sí que era algo nuevo.

E: Si claro, el módulo de metodologías activas, en aquel momento lo daba la profesora A. El módulo era un poco distinto porque no se hacía de miércoles pero...

IN2: Yo creo que con ella ya había hecho algún curso, con la profesora A.

E: Si, aprovechábamos que venía y hacía el Diploma y algún que otro curso.

IN2: Pues con ella, por ejemplo, esas clases sí que me gustaron porque aportaban algo nuevo.

E: En aquel momento a lo mejor diferente. Sí que es verdad que has hablado del grupo. Es cierto que vuestro grupo fue especial, porque conseguisteis hacer grupo. Tu eso ¿a qué lo achacarías?

IN2: Pues la verdad es que no lo sé, no sé, nosotros, de veterinaria estábamos creo que tres y pues no lo sé... A lo mejor es las ganas que teníamos, de todos los que estuvimos en el grupo hay gente con los que luego no hemos seguido, o que sí que se empezó en AprenRed o se les propuso, por ejemplo, entrar en AprenRed y no quisieron y luego ya hay gente con la que no hemos tenido relación. De hecho ahora, no todos los que estamos en AprenRed no somos de allí, ha crecido mucho, pero los iniciales, que estaríamos 28 ó 30, partió de allí. Entonces, la verdad que no sé cuál es la razón, pero había muy buen ambiente, luego pues eso, como también estabas una tarde entera, también el rato del café, si se hacen dinámicas de trabajo, eso también ayuda, no estar escuchando solo al que esté impartiendo la clase. Y eso hace que te conozcas más, no sé. También pues a lo mejor en esa época teníamos todos entre 25, lo más jóvenes a lo mejor, y otros que ya teníamos 30 años, esta es una época en la que puedes quedar más, tienes más ganas de hacer cosas, no lo sé. La verdad es que la experiencia fue buena.

E: ¿Tu dirías que ese grupo tenía esas mismas expectativas o parecidas a las que tu tenías sobre lo que iban a encontrar, por qué estaban allí?

IN2: Yo creo que si, hombre y de hecho muchos de los que estaban allí, están siguiendo en innovación y están metidos también en muchas cosas, es gente que es muy activa. Ahora están metidos en cargos en la Universidad, gente que se ha movido mucho, que no se ha dedicado solamente a lo mío. A lo mejor también es eso.

E: Si, como conozco el grupo, conozco más o menos al grupo que había, creo que en ese año quizás coincidisteis un grupo preocupado por la docencia. Porque cuando dices que estas personas han ocupado cargos ¿a qué cargos te refieres? ¿Qué responsabilidades tienen?

IN2: Pues hay gente que está de subdirectores de escuelas, el profesor J, por ejemplo, está.

E: Y dentro de la subdirección de la escuela, ¿cuál es su área de trabajo?

IN2: Pues ahora no lo sé, yo creo que ha estado con estudiantes. Y luego pues el otro día me encontré a M^a José, ahora del apellido no me acuerdo, de Economía y Empresa, me la encontré en el Paraninfo y está de directora del área de Cultura. Pero es gente que es muy activa y que estábamos interesados. Era un momento también de cambio y que estabas un poco ahí a la expectativa, a ver qué va a pasar y un poco formarte ante esa situación nueva que llegaba. Nos tocó ahí todo Bolonia, nos tocó nuevo. A mí me tocó las habilitaciones nacionales. Nos tocó allí un

movimiento que parecía que iba a cambiar todo, que iba a ser una cosa y entonces estabas un poco ahí, a ver qué puedo hacer yo para subirme a este carro.

E: La verdad es que vuestro grupo fue diferente. Y otra cosa que me interesa saber es cómo veáis vosotros a los profesores. En estos cursos hay profesores y estudiantes pero somos todos profesores. Entonces, ¿cómo veáis a esos profesores?

IN2: Yo creo que hay de todo, tienes profesores que son muy buenos, y los ves que están muy implicados, y que están interesados en estos temas, otros ves que se han quedado anquilosados en cosas ya antiguas y no van para adelante. Pero bueno, como es algo que lo tienes que hacer, pues ya está. Pero sí que la verdad que la mayoría yo creo que estaban también muy interesados y por la novedad. Yo creo que bien, y la relación, buena. Yo creo que fue muy buena.

E: Para vosotros las personas que impartían este Diploma eran los profesores y tenían una autoridad de alguna manera, esa autoridad, tu, por ejemplo, ¿en qué la basas?, ¿por qué te parece que esa persona que está impartiendo ese módulo es tu profesor?, ¿en qué basa su autoridad para estar allí?

IN2: Porque se supone que esa persona tiene experiencia en el tema en el que está tratando, aunque sea un profesor como tú, un compañero, hombre en esa época la mayoría eran más mayores que nosotros, aunque fuera poco, pero bueno, un poco más, pero se supone que si está ahí es porque está explicándote algo en lo que él está especializado o tiene más conocimiento que tú, y más, por ejemplo, nosotros que venimos de carreras que no es educación. A lo mejor uno que venga de Educación puede decir esto ya más o menos me lo sé pero cuando vienes de otras titulaciones que tú has aprendido lo que es una profesión pero no lo que es la tarea del docente, pues sí que te aportan cosas.

E: Y vosotros, ¿tuvisteis que hacer trabajos?

IN2: Yo creo que alguno sí, pero así de forma general no.

E: Tu convalidaste casi toda la primera parte, pero una idea que casi todos tenían era que era excesivamente largo, que se hacía largo, que se hacía duro.

IN2: Si, si porque todas las semanas, me parece que íbamos los miércoles, si, el miércoles por la tarde, pues para organizarte... A mí no se me hizo tanto, porque convalidé la primera parte, pero, claro, es un esfuerzo que tienes que hacer, pero bueno.

E: ¿Tú piensas que te ayudó a enfocar tu docencia, que te ayudó a mejorar, a preparar, que te pudo ayudar en algo?

IN2: Si, sí. Si porque eran muchas cosas novedosas, y entonces pues todo lo que eran métodos más activos, pues todas esas cosas, algo te sonaba y algunas cosas a lo mejor las estábamos haciendo, pero yo creo que eso sí que nos ayudó y de hecho en los primeros años empezamos a meter cosas nuevas en nuestra docencia.

E: ¿Tu cambiaste algo de tu docencia después de pasar por el Diploma?

IN2: Si, empezamos a trabajar con el método del caso, por ejemplo, que eso no trabajábamos. En las clases sí que hacíamos a veces, al principio sobre todo, pues algún tipo de evaluación, al final de la clase o al final de los temas que fueran. Intentábamos que las clases fueran un poco más participativas, aunque a veces, pues eso, es mucho el esfuerzo que haces y luego ves que los alumnos no ponen nada de su parte. Pero sí que intentamos modificar cosas así y cosas que se han quedado luego.

E: ¿Quieres decir que las habéis mantenido?

IN2: Sí, sí, sí.

E: ¿Y también os sirvió de cara al supuesto cambio de Bolonia? ¿Realmente se adaptaba a lo que parecía que iba a ser o lo que debería ser?

IN2: Si, porque todo lo que se hablaba de las metodologías activas, de que tenía que ser más activo el papel del estudiante y nosotros un poco como más de orientador, yo creo que eso sí que lo intentamos, lo que pasa que luego ya, claro con el número de estudiantes que tienes a veces es imposible hacerlo. Otra cosa es los grados que tienen a lo mejor, 15, 20 o 40 estudiante pero cuando tienes 190, pues hay cosas que no puedes...

E: ¿En un grupo?

IN2: No, partidos en dos de teoría. Pero bueno, que cuando tienes tantos alumnos es difícil poner según qué metodologías o pues eso, plantearles trabajos, por ejemplo, que luego los tienes que evaluar, les tienes que devolver la... pues a veces es que es más complicado... Si tienes menos alumnos es mucho más fácil, es mucho más fácil hacer un tipo de evaluación continuada, porque los conoces a todos. Otra cosa, es, por ejemplo, cuando ya estás en prácticas, en prácticas ya tienes los grupos más pequeños y puedes trabajar de otra manera. Pero eso limita bastante, el número de alumnos limita mucho.

E: Esas cuestiones también se han tratado, qué barreras son las impiden después de haber hecho algún tipo de formación, como en este caso el Diploma, el transferir esos conocimientos o aplicar lo que has aprendido en tu docencia y una de

ellas es, por ejemplo, el número de alumnos. ¿Tú has encontrado alguna barrera, más allá de esa circunstancia, que ya es?

IN2: Hombre, a veces también si una asignatura la estás impartiendo entre muchos profesores, es más difícil también poner a punto según qué métodos. Porque a lo mejor tú vas y das cinco clases, seis clases, entonces en esas clases que tienes tan limitadas, que tienes tan poco para dar el temario, si encima quieres meter algún tipo de innovación, pues es que a veces se te come el tiempo. Y eso yo creo que limita mucho. Otra cosa es que un profesor de una asignatura y entonces ahí ya puedes jugar tú y te puedes organizar tú las clases como quieras, pero eso te limita bastante.

E: O un equipo estable.

IN2: O un equipo. Sí, también. Sí, nosotros por ejemplo, sí que hemos hecho, un año con mi compañero L, cuando hubo el cambio del Plan de Estudios que se duplicó una de las asignaturas porque la teníamos en cuarto y la pasaron en tercero al plan nuevo, entonces teníamos duplicidad, entonces la nueva la cogimos entre el profesor L y yo, que fue al año siguiente del Diploma, cuando nos presentábamos a las oposiciones, entonces lo que hicimos fue coger cada uno un grupo para así dar todos los temas. Entonces entre los dos nos los fuimos preparando y ya fuimos introduciendo cosas nuevas. Entonces en ese caso, sí que es mucho más fácil pero cuando estás ya bastantes implicados, es más difícil.

E: Si, por ejemplo, el número de alumnos es una barrera, y tener un equipo de profesores es un elemento favorecedor.

IN2: Sí, es fundamental. Sí, eso sí que lo hemos hecho a veces, o en prácticas que es más fácil, o cuando hemos trabajado con el método del caso, o cuando trabajamos con la profesora A, dos asignaturas, Farmacología y Patología General. Pues bueno, entonces ya hay un equipo y pues bueno, dices esta actividad la vamos a plantear para todos los alumnos dentro de esta práctica o como sea. Así si se puede hacer. Pero son cosas un poco puntuales, es más difícil hacerlo de forma global. Pero, bueno, si vamos cambiando poco a poco.

E: No es poco. Tú ya has dicho que antes del Diploma habías hecho formación ¿y después?

IN2: Después del Diploma también, si, menos porque además ya coincidió que tuve a mis hijas y entonces eso te corta también mucho. Sobre todo porque si los cursos son por las tardes, es más difícil organizarte, pero sí que seguí haciendo. Estos últimos años menos, la verdad es que menos porque a veces cuando son en el período entre exámenes, el parón que se hace, la verdad es que vas tan liado,

parece que no tienes nada pero entonces no sé qué pasa que tienes más cosas y es difícil a veces. Luego también yo creo que eres más selectivo, porque tiene que ser algo que realmente te interese mucho. A lo mejor, vas con una idea a un curso de que parece que es interesante y luego vas y dices pues es que no me han dicho nada nuevo. Y he estado toda una mañana o toda una tarde y eso supone un tiempo que no has podido trabajar en otras cosas. Luego yo creo que ya eres más selectivo. Además el horario te tiene que venir bien con tu vida profesional y personal.

E: Además tu misma has tenido algún cargo de gestión en la Facultad, por ejemplo has estado a cargo de los estudiantes.

IN2: Si, eso también, tienes más cosas y entonces es que no llegas, al final no se llega.

E: Me refiero a que también tus cargos han tenido que ver con la docencia, porque has estado siempre en estudiantes.

IN2: Coordinadora del plan tutor, luego entró el mentor, y cogimos tutor mentor, ahora coordinadora del POU en la Facultad y dentro del grupo de apoyo a los estudiantes en el ICE.

E: Además has llevado la red AprenRed.

IN2: Si, durante unos años, luego ya dije que no podía. Este año la ha cogido el profesor J. Es que no se llega a todo, es mucho trabajo. Pero sí, sí, intentamos el ir metiendo innovación en todas las cosas.

E: Si, yo lo que veo en tu trayectoria, es que, aparte de hacer formación antes y después del Diploma, de estar implicada con temas como el tutor, de haber coordinado una red de Aprenred que estáis trabajando sobre el método del caso. O sea que de alguna manera tu parece que has seguido preocupada por tu perfil como profesora, además como investigadora y como gestora.

IN2: Sí, sí. Porque es algo importante ¿no? Nosotros en la Universidad estamos como profesores, aparte pues yo hago investigación, hago gestión y hago asistencia en el hospital. O sea que estoy ahí, por eso que estoy a tope.

E: Eso es, pero en ese apartado tú has seguido participando en proyectos de innovación, has seguido seleccionando las actividades de formación a las que vienes, ¿qué parte de responsabilidad o de culpa tiene tu participación en el Diploma?

IN2: Yo creo que mucha. Mucha porque, por ejemplo, el crear la red, pues a mí me surgió porque yo ya había solicitado un proyecto de innovación docente anteriormente y pensé que era una buena oportunidad el tener allí profesores que estaban en diferentes titulaciones, y que estábamos interesados en la docencia, y

que había cosas que estábamos haciendo de forma común. Entonces aprovechando eso, la amistad que teníamos todos y el interés por seguir pues entonces fue por lo que pensé en crear la red. Tuve la suerte de que envié un correo a todos y me dijeron que sí. Entonces pues de ahí surgió. Porque había interés por parte de ellos, también. Luego, claro, siempre hay gente que dices bueno está allí pero realmente no hace nada y al final te quemas un poco pues porque parece que no, pero es mucho trabajo, porque dices, es gestión, pero es: haz la memoria, mete todos los participantes, porque hay que meterlos de uno en uno, haz las reuniones, piensa a ver qué seminario vamos a hacer, quien va a venir, de qué vamos a hablar, haz la memoria final... O sea que lleva mucho tiempo. Al final dices es que no llego a todo y quiero seguir haciendo cosas de lo mío. Porque es que esto te lleva mucho tiempo. Y todo el tema de gestión. Ahora en el mes de junio, saca la convocatoria de mentores y la de los tutores, habla con unos, habla con otros. A ver, que parece que tienes que estar allí un poco porque no es tan fácil tener tutores, los mentores por ahora, sí. Pero lo de los tutores cada vez es más complicado. Luego en septiembre empiezas las reuniones. Entonces te lleva mucho tiempo y eso te quita de la parte de investigación y de la parte de asistencia que a mí me gusta también.

E: Cuando dices que te quita de lo tuyo, quieres decir que te quita tiempo de hospital...

IN2: Claro, claro. Que me quita tiempo y si no me quita es que voy hasta arriba. Porque el día que tengo toda la mañana en el hospital, no sólo es la mañana, es que luego tengo que ver los resultados de los análisis, tengo que llamar a los propietarios. O sea lleva mucho pensar, leer cosas. Ahora hay muchas veces que tengo cosas para leer y no me da tiempo para leer. Porque estoy haciendo temas de gestión, por ejemplo, que es que lleva muchísimo tiempo. Luego además, el apoyo que tenemos es mínimo y tenemos que hacer de todo: papeles de todo, cada vez más complicado todo. En lugar de que fuera más fácil todo, aunque parece que a veces te ponen las plataformas para que sea más sencillo, al final es casi más complicado, según en qué cosas. Pues es que te lleva mucho trabajo todo. Entonces, claro, eso te está quitando... que lo haces porque te gusta, pero supone un esfuerzo importante.

E: Bueno, para finalizar me gustaría que me hicieras una valoración global de lo que supuso para ti el paso por el Diploma. Si yo por ejemplo ahora, lo pudiera quitar de ahí, ¿qué hubiese pasado? ¿Qué representó para ti?

IN2: Pues yo creo que si no lo hubiese hecho, por ejemplo, AprenRed no existiría. Eso no hubiésemos trabajado. Y yo creo que ha sido importante y ha sido muy enriquecedor. Y el juntarnos profesores de diferentes titulaciones que cada uno

tenemos nuestra manera de pensar, nuestros conocimientos previos. Eso es muy enriquecedor y eso no hubiese existido porque yo los conocí ahí. Salvo mis dos compañeros que venían de Veterinaria, del resto yo no conocía a nadie. Entonces yo creo que eso ha sido fundamental. Y luego de cara también a poder aplicar nuevas metodologías, pues también, todo lo que recogimos del Diploma también ha sido importante. Que además era una época muy activa, en la que, eso, estaba todo el mundo muy interesado en esas nuevas metodologías, que a lo mejor ahora, yo no sé porque hago menos cursos. Pero no sé si a lo mejor, como ya son cosas como que ya se están haciendo pues igual ha quedado un poco más diluido pero en esos momentos estábamos todos un poco ansiosos de ver qué iba a pasar con Bolonia y que eso parecía que iba a suponer un cambio enorme. Y querías recoger cuanta más información posible, para intentar trasladarlo a tu docencia.

E: Había mucha incertidumbre en aquel momento.

IN2: Si, claro. Y parecía como que iba a ser todo, no sé, mucho cambio. Y que íbamos a eso, pues a una, de manera que todo el mundo pudiéramos fácilmente pasar de un, los estudiantes por ejemplo, moverse de un país a otro. Lo cuál ha sido lo contrario, ahora los planes de estudio, cada uno ha hecho el Plan de estudios que le ha dado la gana, dentro de España y fuera y es difícilísimo que nuestros estudiantes se puedan ir a hacer un curso a otra Facultad porque no hay manera de que se convaliden las asignaturas. Lo que parecía que iba a ser como una cosa común para toda Europa, por lo menos en Veterinaria, ha sido totalmente distinto. Por ejemplo, el Plan de Estudios que tenemos nosotros aquí en la Facultad no lo tiene nadie en España. Y eso hace que, como han desaparecido muchas asignaturas, no existen esas asignaturas ya en nuestro centro, entonces si se van o si vienen es muy difícil poder convalidarles asignaturas. Y de hecho, ahora por ejemplo, nuestros alumnos la mayoría se van en quinto de Erasmus porque como es el prácticum y hay más asignaturas de tipo práctico, es más fácil para convalidar que en cuarto, por ejemplo, que eso es imposible que les convaliden en ningún sitio porque nadie tiene el Plan de Estudios como lo tenemos nosotros. Nosotros esperábamos como que fuera una cosa que ahora iba a ser muy fácil, pues no, eso no. Y luego, pues eso, una situación que no sabías. Parecía que todo iba a cambiar mucho que luego en realidad, tampoco es que haya cambiado tanto y que a lo mejor son cosas que ya las íbamos haciendo y alguna, pues bueno hemos ido metiendo alguna cosa. Pero como de base seguimos con muchos alumnos, seguimos con..., pues hay cosas que no las puedes tampoco poner en práctica, o puedes poner una parte, o hacer un sucedáneo de lo que tendría que ser.

E: Y tu cuando acabaste, en ese momento ¿pensaste que había merecido la pena estar aquí tantos miércoles seguidos?

IN2: Yo creo que sí. Hombre, siempre hay días que sales y dices ¡madre mía! Y que además como estabas con buen ambiente, pues bueno eso era lo positivo ¿no? Porque si encima vienes y no te llevas bien o no tienes relación con nadie de los que están y estás ahí cuatro horas, pues... Pero para mí era un momento en el que estabas bien, era agradable.

E: Después, ¿lo recomendaste a algún compañero? ¿Lo has seguido recomendando?

IN2: Sí, sí. Yo creo que además, si te vas a dedicar a la docencia es algo que tienes que hacer. Porque previamente no tienes esa formación, salvo que hayas hecho cursos así... Pero no tienes esa formación y tú, bueno, pues vas dando clase, más o menos, como a ti te parece o como te han dado clase a ti y vas recogiendo esos modelos de profesores que has tenido antes, pero no tienes una formación docente. Tienes tu formación en la titulación que has estudiado como un profesional de esa titulación pero no como un docente.

E: Como veterinario pero no como...

IN2: Claro, pero no como profesor de. Yo ahora tengo que impartir esto pues a ver cómo lo voy a dar. Entonces, yo creo que sí, que es importante.

E: Hemos hablado de tu experiencia...

IN2: La mía fue buena.

E: ¿La puedes calificar de buena?

IN2: Sí, sí, sobre todo eso, ya no solo por el Diploma sino por lo que ha venido después. Por lo que ha supuesto, pues eso, conocer a profesores de muchos centros, seguir teniendo relación con ellos y seguir incluso trabajando también con ellos.

E: ¿Y seguís trabajando?

IN2: Sí, sí. El año pasado fue con el TFG y este año con las competencias. Lo bueno es que como estamos cada uno en una titulación distinta, tienes una visión muy general de lo que se está trabajando en la universidad en diferentes aspectos. Y luego es gente que está implicada, gente que está interesada en el tema.

E: Que está interesada en todos los temas: en investigación y en docencia.

IN2: Sí, porque en general es gente que está en grupos de investigación, pues eso, gente que nos movemos, gente que nos gusta hacer cosas, no es quedarte allí y

año tras año dar la misma clase. No, pues hacer cosas, es que si no es muy aburrido. (Risas)

E: Yo creo que tú no te aburres mucho.

IN2: No, yo no, yo no me aburro nada, eso es lo que me pasa, que como me meto en tantas cosas...

E: Pero son cosas...Yo lo que veo, cuando miro tu trayectoria, es que no son cosas cualesquiera. Es decir, que tú siempre te metes en algunas cosas...

IN2: Hombre claro, hay que seleccionar, pero...

E: No se cómo decirte, que siempre esas cosas, yo cuando veo tu nombre, claro yo no veo lo que tú haces en Patología, pero cuando estás, estás en temas que tienen que ver con las competencias transversales, durante mucho tiempo estuvisteis con el estudio de caso, cómo organizarlo, después con los TFG. Es decir, que son temas importantes dentro de la docencia y que seguís dándole vueltas yo creo a cómo mejorar.

IN2: Si, ese es el objetivo.

E: Por eso, que no es sólo hacer cosas. Es hacer cosas para mejorar. Y yo veo que estáis centrados en temas importantes. No en otros temas que a lo mejor para tu currículum pudiesen ser de más lustre, pero que a ti a lo mejor eso no te interesa tanto como estos otros temas que son muy importantes pero que a veces no dan ese ese brillo.

IN2: Igual como también los que formamos parte de la red, como no somos especialistas en educación, tenemos otra visión distinta y entonces vemos lo que realmente a nosotros nos interesa, que sean cosas aplicativas, que luego lo podamos poner a punto en nuestros grados. Tenemos otra visión que a lo mejor alguien de educación tiene más, como más filosofía por su formación. Y nosotros vamos como más al grano, y decir bueno voy a hacer esto pero para que me sirva para algo. No estar dando vueltas a algo sin, no sé, no lo sé...

E: Si pero vosotros estáis dándole vueltas a cosas que son de interés. Los TFG, por ejemplo.

IN2: Si, claro porque hemos visto que hay una problemática. Vemos que hay un problema allí y entonces decimos bueno pues vamos a ver cómo se puede solucionar. Pero para eso primero tienes que saber cómo se está haciendo en los diferentes sitios, porque como además cada uno lo hacemos como nos da la gana, no hay desde arriba, decir pues la normativa de los TFG es esta y va a ser así en todos los sitios. La forma de formar los tribunales, la forma de la selección de los temas,

cuánto va a valer lo que puntúa el director, cuánto vale esto, hay una rúbrica común o por grados o como sea. No, aquí cada uno hace lo que le da la gana y la idea fue esa, recoger a ver qué es lo que estamos haciendo todos para intentar de ahí, si se puede,...A lo mejor, no hacer de forma uniforme porque cada grado tiene sus cosas, pero al menos que haya una orientación: se ha visto que lo recomendable sería que el tutor de este tanto por ciento de calificación. Pero no puede ser que en un grado el director esté dando un 70% y en otro el director no diga nada. Y las competencias también, pues a ver cómo se evalúan esas competencias, cómo se pueden trabajar, y la riqueza que tiene yo creo es eso, la multidisciplinariedad. Que cada uno estamos en un grado, tenemos nuestra visión y puedes coger cosas de los de Ingeniería, de los de Medicina, y pues eso, porque tenemos el interés eso, de mejorar. Y yo en todo lo que hago intento dar lo máximo y si no, no me meto. Para hacer una cosa mal o no hacerla, o decir, me apunto a esto pero no hago nada, pues para eso tampoco. La responsabilidad pues eso, es que si te comprometes a hacer algo, es lo que decía Montse, es que contestas pronto. Claro, es que si yo sé que tengo que evaluar una cosa pues no me lo voy a dejar para dentro de... A ver, si tengo otra cosa más importante en ese momento, pues no lo haré tan rápido. Pero si es algo que me he comprometido y sé que tengo un plazo de tiempo, pues lo voy a hacer en ese plazo, no lo voy a dejar para, no sé,...Pero vamos eso no es solamente en eso, eso ha sido en toda mi vida y en todas las cosas que hago es mi manera de ser y mi manera de trabajar. Te comprometes en una cosa, pues ya sabes lo que son las normas, pues hay que cumplir las normas y si no puedes, pues no te comprometas, no hagas eso.

E: Si, es una filosofía que a veces nos encontramos con respecto al Diploma, no sé si en tu curso, pero de compañeros que aunque el compromiso está bastante claro desde el principio, una vez que se han apuntado, sí que tenemos quejas de que es o demasiado tiempo o demasiado esfuerzo.

IN2: Nosotros entonces no sé si teníamos trabajos, a lo mejor alguno pero no mucho de decir: es que ahora tengo que hacer un trabajo. A lo mejor si se hacen más trabajos fuera de lo que es lo presencial. A lo mejor eso puede hacer que. Yo no lo recuerdo. Supone que todos los miércoles tenía que estar allí, ya había nacido mi hija mayor y me tenía que organizar. Pero es algo que ya sabes que lo tienes que hacer. Es un curso, y hay que hacerlo. Si de allí sacas cosas buenas. Otra cosa es eso, que llegues allí un día y después de 4 horas digas si es que no me han contado nada nuevo. Claro eso es un poco desesperante. Pero eso te pasa en esto, como en otros cursos, como a un congreso que vas, como en una conferencia, y como tantas cosas.

E: Si quieres decir algo más sobre el Diploma, que no hayamos comentado.

IN2: No, nada más, gracias.

Muchas gracias, por tu interés y tus valiosas aportaciones.

I. Entrevista a la profesora inscrita IN3

E: ¿Por qué te inscribiste en el Diploma?

IN3: A mí me lo dieron a conocer la profesora A y y el profesor B. Un día hablando de cosas que tenía que ir haciendo para hacer currículum me lo nombraron y me lo recomendaron como una cosa que debería hacer. Y a parte, ya que tenía poca experiencia como docente, pues de algún modo también facilitarme el trabajo de la docencia en la universidad.

E: Como docente en la universidad porque en otros niveles sí que tenías experiencia.

IN3: Con adultos en cursos de formación para el empleo. Como interina un poquito en instituto de orientadora. Y ya está. Yo maestra nunca he sido, de niños no he sido nunca maestra, ni de Infantil, ni de Primaria. De hecho, no soy maestra, yo hice Pedagogía.

E: Sí yo me refería a niveles no universitarios: en secundaria y formación de adultos. En estos niveles sí que tenías experiencia.

IN3: Sí en otros niveles sí, pero no en la universidad, es diferente. Esa fue la motivación. Mi expectativa era también que sería una formación muy enfocada a cómo tienes que programarte, reciclar tus conocimientos, organizar los contenidos de las asignaturas, porque claro es una docencia que yo considero que tiene que evolucionar siempre, estar siempre al día. No es como impartir unos conocimientos más estancos, todos los años igual. Y que me ayudaría un poco a eso y también a conocer metodologías activas que estaban empezando entonces a oírse más. Esa fue un poco mi motivación.

E: Y ¿qué te encontraste?

IN3: Yo creo que esperaba encontrar algo parecido a mis compañeros también querían encontrar algo así, lo que pasa es que mi perspectiva era distinta al ser pedagoga, por lo que comentábamos también en los "recreos" con los demás. Todos esperan encontrar de alguna forma la receta para luego aplicar en su clase, yo eso no lo esperaba encontrar porque yo sé que tienes que tener conocimientos pedagógicos de base y como una especie de teoría digamos en la que tú luego ahí encajas el puzle de tu asignatura y tú te la organizas como mejor ves, y luego tienes

que ser flexible y todo eso. Entonces yo no buscaba tanto recetas exactas pero si ideas, ideas. Ejemplos reales, ideas, para luego tu eso adaptarlo y haciendo tus pequeñas modificaciones, ver a ver de esas ideas cuáles pueden ser brillantes o buenas para facilitarme a mí mi trabajo. Claro todos buscamos que nos facilite luego la práctica del día a día. Entonces eso es lo que se busca. Luego me encontré una formación muy separada por módulos, cada profesor muy de lo suyo, o sea, tal vez poca coordinación entre los profesores. Pero bueno, de algunos sí que extraje alguna idea y de otros vi que era una formación como muy básica, muy general. Por ejemplo, si se hablaba de temas como de psicología del desarrollo o emocional, pues lo más básico de eso, pero poco adaptado al nivel y al contexto de la universidad. O si se habla de psicología de grupos, de dinámicas de grupos pues lo más básico y a veces anclado un poco en la teoría clásica de lo que es la dinámica de grupos. Pero no adaptado igualmente, o sea no fácil de extrapolar a lo que es luego el contexto universitario y la práctica. Entonces a lo mejor yo gracias a que tenía mi formación o que lo estaba viendo desde una óptica ya de pedagoga sí que decía: esto se asocia con esto otro de la universidad o esto lo podría hacer de esta manera. Otras cosas ves que no son útiles. Son conceptos, definiciones, cosas de base. No me acuerdo ahora de todas las temáticas, me refiero más a esos temas básicos de psicología y pedagogía.

IN3: Luego sí que hubo módulos y profesores que sí que me aportaron algo muy importante y me gustaron. Por ejemplo, el primero de todos creo que fue, que era sobre Bolonia y cómo encajar el puzzle de las asignaturas en las titulaciones y un poco una visión realmente de lo que eran las titulaciones en la universidad. Claro, yo de eso no tenía conocimiento entonces me gustó porque eso era desconocido para mí, me abrió un poco los ojos, me gustó cómo lo impartió el profesor. Creo que era el profesor P.

E: Si, pudo ser el profesor P.

IN3: Si, el profesor P. Incluso me dio alguna idea de las que yo buscaba para la tesis también. Lo vi un conocimiento que yo podía adaptar a la orientación universitaria. Claro, cada uno tiene su interés y capta lo que le interesa. Entonces pues yo asocié un poco algunas ideas así. Y el tema de la evaluación pues lo mismo, una muestra en abanico, muy panorámica de todos los posibles instrumentos de evaluación que hay, más cuantitativos que cualitativos, pero bueno. Entonces es como una barrida digamos por los conocimientos de base, pero tampoco llegando a ejemplos reales ya de alto nivel de cómo eso se operativiza. Digamos que faltaba el paso de operativizar las cosas. No sé si me explico. Las buenas prácticas.

E: Creo que lo que estás diciendo es que en muchos módulos se hablaba de ese conocimiento base que tú ves como necesario sobre todo para tus compañeros que no lo tenían.

IN3: Si pero que ellos no lo terminaban de captar. Ellos no veían claramente, muchos yo creo, el enlace entre esos conocimientos básicos y sus necesidades para la docencia. Porque si yo tampoco lo veía mucho, de la forma en que algunos módulos estaban impartidos, pues ellos que a lo mejor no tienen ese conocimiento ya adquirido o de la mano, digamos, pues les pasa más desapercibido. Dependía de algunos, ¿eh?

E: Lo que estás diciendo es que faltaban o ejemplos de buenas prácticas o ejemplos de cómo implementar esas ideas básicas.

IN3: Sí, sobre todo la parte B también de la docencia, que es los problemas que puedes tener. Si tu utilizas por ejemplo, dinámicas de grupos, por ponerte un ejemplo así que me acuerde muy claro, no te sirve a lo mejor de mucho hacer una dinámica de grupos role-playing en el aula, allí entre nosotros, profesores universitarios cada uno de un área diferente, algunos ya adultos o sea de bastantes años, hacer una dinámica que a lo mejor sea de las que se puede hacer con niños pequeños en un campamento. Entonces eso luego cómo tú lo adaptas o como ves que eso puede funcionar luego en un aula universitaria. Hay un puente demasiado inconexo o demasiado grande.

E: O faltaría ese puente.

IN3: O faltaría ese puente, claro. El decir, pues esto ha sido solo un ejemplo o un role playing que luego esto se puede adaptar cada uno en su área de conocimiento de esta manera y te puedes encontrar estos problemas también. Porque luego el aplicar cosas, metodologías innovadoras y todo eso, tiene sus problemas también, tiene su aprendizaje, su poco a poco ir haciendo las cosas ¿no? Como en el portafolio, por ejemplo, ¿cómo se innova? Pues, haciendo programas en los que cada año se va cambiando un poquito de lo que ya has comprobado que ya funciona y te vas encontrando nuevos problemas y eso tratas de ir arreglándolo. O sea, esa visión de operativizar paso a paso las cosas, de dividir los problemas en partes, de aprender a organizarte mejor, a no ver la innovación así como una nube que está demasiado lejos y luego eso luego ¿cómo lo haces? Esa fue un poco yo pienso la parte más de carencia. Si de lo que se trata es de mejorar el Diploma, yo te digo lo que fue mal...

E: Sí, claro.

IN3: Luego también te digo que saqué ideas muy buenas. También conocí, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Problemas aplicado en la universidad. Hubo una profesora de Valencia que habló muy bien, esa clase fue mucho más profesional en el sentido de que te daba unos conocimientos más aplicados, más profesionales, con más experiencia detrás. O sea que veías que realmente sí que podías extraer de allí ideas, buenas ideas, y cosas reales, que podías aplicar con los alumnos, aunque fueran de Ingeniería, de Química o de Veterinaria o de no se que era, era de algo de Ciencias ella, creo.

E: ¿La profesora A? Es de Pedagogía.

IN3: Es de Pedagogía, ¿o ella es ingeniera o algo así?

E: Si, es de Pedagogía.

IN3: Pues los ejemplos que yo recuerdo que ponía eran de Ingeniería.

E: Porque ella ha desarrollado toda su labor profesional en una universidad politécnica y entonces con los profesores con los que ella trabaja son de este tipo de titulaciones: Ingeniería, Arquitectura...

IN3: Pero ves, si son ejemplos reales de un desarrollo profesional ya como docente universitario con experiencia, aunque sea en Ingeniería, tu sacas de ahí lo que es el esqueleto y eso lo adaptas a tu área, aunque sea Psicología del Desarrollo o lo que sea, y tienes un buen esqueleto y tienes además advertencia de preguntas frecuentes que te puedes hacer, de una experiencia o un bagaje ya de cosas que suelen funcionar y cosas que no, dónde tienes que tener más cuidado a la hora de aplicar el desarrollo de esa metodología. O sea que se concentra a lo mejor toda una sesión de dos módulos o un módulo de dos sesiones o algo así.

E: Si, era un módulo con dos sesiones que se hacía en dos tardes seguidas.

IN3: Se concentra todo en una cosa. Pero está más tiempo hablando de un conocimiento digamos muy concreto como es una metodología concreta, entonces profundiza más. Y eso permite hacer una visión de halcón, digamos un poco, primero en la metodología y luego profundizar más y te lleva desde el inicio del camino hasta casi el final del camino de lo que es la aplicación de esa metodología, no sé si me explico.

E: Entiendo que quieres decir que, por ejemplo, si ella hablaba del Aprendizaje Basado en Proyectos, decía en qué consiste...

IN3: Claro, sí, sí, una definición.

E: Después que hay que diseñar un proyecto, hay que poner a los estudiantes en grupo...

IN3: Si, y distintas formas luego de aplicar eso. No es lo mismo la metodología Basada en Problemas que la de por Proyectos o Centros de Interés o lo que sea. Yo eso lo conocía, toda esa teoría, porque eso es muy antiguo, Kirkpatrick en Pedagogía y todo esto, pero lo conocía más para Primaria, para Instituto ¿no? y luego ves ejemplos reales de cómo ese esqueleto básico teórico se puede aplicar y se está aplicando en la universidad. Entonces te da una visión que es lo que llamo una visión profesional de eso.

E: Entonces cogía un ejemplo de un Aprendizaje Basado en Proyectos que se ha hecho por ejemplo en una Ingeniería de Telecomunicaciones y hacen esto, ¿cómo diseñan el problema?

IN3: Suelen surgir estos inconvenientes, en años anteriores que se ha utilizado pasa esto y lo otro. Entonces tú de ahí extraes lo que a ti te puede interesar, pero tiene que haber ese material de todo el camino un poco, de desarrollo de eso y centrarse más en eso. Si se cogen temáticas yo pienso muy amplias, como por ejemplo, es que no me acuerdo ahora mucho, si me facilitarás un poco alguna idea.

E: Por ejemplo, la evaluación.

IN3: Si, la evaluación, que además está muy cercana a nosotras. Si se define digamos, un esquema como un abanico, que es que tal vez es necesario, es un problema de falta de tiempo, de todo tipo de pruebas, desde los test más estandarizados hasta la metodología cualitativa más abierta, pasas por ahí por un abanico muy extenso. Yo, vale, los puedo conocer todos esos y sé cómo se hacen pruebas de respuesta múltiple, cómo se hace una prueba de ensayo, y cómo se hace lo que sea. Pero la definición de ese abanico de pruebas también la puedes encontrar en manuales o en otros sitios, entonces a lo mejor dedicar menos tiempo a esa definición, yo pienso que es lo que esperábamos en general todos, y luego realmente esa visión ya de profesional que ya ha pasado por aplicar muchos tipos de esas pruebas. Y decir si tienes una idea de la pedagogía universitaria o un rol de docente universitario que tiene detrás un paradigma cuantitativo o una visión pues de mostrar eso, unos resultados lo más objetivos, rápidos y, entre comillas, válidos de lo que es un aprendizaje de un contenido muy exacto muy tal, pues entonces este tipo de pruebas son las más útiles. Si tienes una pedagogía más abierta, más hermenéutica entonces tienes este otro tipo de pruebas. O sea, no hubo ese enlace entre lo que es el rol de la docencia universitaria como visión y lo que es luego tu visión en el aula como aplicación profesional. ¿Me explico?

E: Sí, ya entiendo. Por ejemplo, que algo que hubiera sido interesante para vosotros hubiera sido hacer una fundamentación (hay que hacerla): la evaluación consiste en esto, tiene estos fines,...

IN3: Sí, o presentarla incluso en un par de folios, que eso lo vemos todos.

E: Y luego decir, bueno si tenéis en una asignatura una competencia que diga que el alumno tiene que ser competente para sintetizar los conocimientos de no sé qué o para hacer tal tipo de pruebas, de elaborar tal tipo de informes. Bueno, pues para evaluar esa competencia qué tipo de instrumentos podemos utilizar y cuáles son las ventajas, inconvenientes...

IN3: Sí, y plantear algún caso, sí eso es. Se puede asociar a las competencias. Yo te lo he asociado a la visión pero eso igual es un poco más paradigmático, un poco más abstracto.

E: No, claro porque tu visión es la de una persona que se dedica a la orientación educativa. Entonces, es una visión correcta.

IN3: La visión esa aún está detrás de lo que es la competencia. Porque incluso las mismas competencias tú las enfocas o las entiendes de una manera o de otra.

E: Exacto. Pero para partir de un punto que todos tus compañeros tenían claro, que es la competencia, eso, la visión que tú dices está detrás de la competencia. Incluso a partir de la competencia se puede ir hacia atrás: hacia tu enfoque, cuál es tu enfoque como docente. Y hacia adelante: cuál puede ser la evaluación. ¿Te refieres a que podría ser algo así?

IN3: Me refiero a eso, sí. Ahora se me ocurre que tal vez no había un módulo así al comienzo del Diploma en el que se aclare qué es la docencia y qué tipo de docentes puede haber y cuáles pueden ser las visiones que tú puedes adoptar, tanto si impartes un contenido de ciencias puras como si impartes un contenido, por ejemplo, el nuestro de Magisterio que es para formar profesionales que digamos estén reflexionando sobre su propia práctica luego en las aulas. O sea que hay áreas de conocimiento que exigen más un conocimiento más objetivo, más metódico, más exacto, más puro ¿no?, más replicable. Y hay otras áreas de conocimiento que te exigen una visión de tu profesión que no sea tan replicable, que sea más bien autónoma, auto-reflexiva, autoevaluada siempre. Pero a la hora de tu ser profesor de esos futuros profesionales, tú tienes que posicionarte y adoptar un rol determinado como docente. Eso es lo que te hace ser docente y no solamente matemático o ingeniero o lo que sea. Bueno es que aquí tenemos mucho quebradero entre este despacho y el de enfrente sobre eso. Somos los que más yo creo nos matamos la cabeza en eso. Y lo del portafolio y todo eso. Entonces en tener claro eso

y luego ya viene lo de después: viene las técnicas de evaluación, viene la metodología basada en problemas o viene...No me acuerdo, por eso te he dicho que me mostraras los módulos. Pero bueno, en general, ese es mi...

E: Mira, el primer módulo era "La calidad en la docencia universitaria"

IN3: Si, ese me gustó mucho.

E: "Guías docentes", "El proceso de enseñanza/aprendizaje por competencias"

IN3: Esos se me habían olvidado, han desaparecido de mi mente a lo mejor porque eran más de la didáctica.

E: "Clima de clase, estrategias de comunicación. Trabajo cooperativo"

IN3: Ese es el que te decía de las dinámicas. De las dinámicas de grupos. Ese yo para mi opinión lo vi como un poco anclado en, no sé, en que valdría lo mismo si lo estuvieran explicando y fuésemos profesores de niños, que de adultos. No sé, como muy básico, la psicología de los grupos, de la dinámica, del funcionamiento de los grupos pero no muy adaptado a la universidad. Le faltaba esa parte. Sobraban determinadas cosas de rol playing y de hacernos participar a nosotros en determinadas cosas, que yo pienso que no, que al resto de alumnos de mi grupo tampoco les calaron mucho, ni les llegaron muy dentro. Y faltaba luego el ver como eso, si realmente es posible aplicarlo a la docencia universitaria. Y depende de qué tipo de grupos de alumnos tienes, no es lo mismo tener ochenta y ocho que tener quince, claro. En un master que en primero de grado.

E: O sea que vosotros por ejemplo, el tener esa práctica de hacer rol playing tampoco os servía para luego ver como eso, lo que hacíais no era directamente trasladable.

IN3: Yo pienso que eso no. Yo pienso que el que menos.

E: Después las metodologías activas que ya hemos hablado. "Recursos de apoyo a la docencia" que eran cosas de tecnologías, "La evaluación", "La acción tutorial"

IN3: Ah, sí. Me acuerdo. Sí que fue un profesor de Veterinaria, ese me gustó si, que planteó lo del Proyecto Tutor. Ahí conocí yo los orígenes del Proyecto Tutor y esas ideas. También lo recuerdo como buen profesor, si, o sea que lo impartió muy bien. Sacaras más o menos de lo luego fuera el contenido, dependiendo a lo mejor de lo que te va eso, pero sí que fue una clase, no sé cómo explicártelo, mejor dirigida a la audiencia que estábamos escuchando. Más adaptada al contexto. Y a quienes éramos nosotros: algunos asociados, otros ayudantes doctores, otros lo que fuera, pero que realmente tampoco éramos ninguno nuevo de primer año ya en la

universidad. Casi yo era de las más novatas. Y yo vi ahí que había más feeling también entre el profesor y los alumnos. Te contesto por mí y también por lo que yo, porque hemos cenado juntos y todo, por lo que hablamos el grupo. Que además éramos un grupo muy interactivo, entre nosotros. Tenemos buena relación. Aún mantenemos algunos.

E: ¿Aún mantenéis la relación?

IN3: Sí, aún mantenemos algunos. No de escribirnos mucho, pero por navidad una felicitación, mantenemos correos, eso sí.

E: O sea, el ambiente en clase era bueno.

IN3: Era bueno, sí, sí.

E: Y, ¿teníais expectativas parecidas?

IN3: Sí, yo creo que eso sí, excepto dos o tres o cuatro a lo mejor que yo creo que solamente por los puntos y ya está, que eso se veía muy claro, pero el resto sí que había cierta avidez por aprender, incluso en algunos bastante. Como dos alumnos mayores que eran de Medicina, dos señores bastante mayores de Medicina, que ellos ya al final de su carrera casi, se habían apuntado por esas ganas y esa necesidad un poco de conocer, o sea de conocimiento.

E: Lo que me estás comentando es que ellos lo que esperaban era aprender o mejorar también su docencia.

IN3: Sí, mejorar en la última etapa de su docencia, otros en el comienzo de nuestra docencia. Pero sobre todo, yo pienso que lo que más se dice es que se pretendían tener esas recetas. Bueno lo que en pedagogía llamamos recetas, tú me entiendes. Y eso realmente tampoco los pedagogos lo vemos útil. Tú tienes recetas pero si no sabes qué está en el fondo de esa receta o de ese planteamiento ya aplicado, tampoco luego lo puedes saber gestionar bien. O sea que no todo es la gestión, más es la cabeza pensante que está debajo o detrás de la gestión. Pero por otra parte, yo creo que el que no es pedagogo pide eso pero porque desconoce la existencia de que es más importante lo otro. A lo mejor si se da de comer un poco de lo que te estoy diciendo, de esa visión, que es una visión educativa, no solo en las etapas básicas, sino ya en la universidad ¿no? pues luego lo otro es que ya ni lo pides, porque ya te quedas saciado de que te abran un poco los ojos en ese sentido, no sé si me explico.

IN3: Lo de menos es saber que, por ejemplo, el instrumento que nosotros trabajamos que es el portafolio, lo de menos es saber o conocer un formato de portafolio y que te den una receta de cómo se aplica un formato de portafolio. Lo

más importante es conocer qué hay detrás de la mente que diseña el portafolio. El porqué, el para qué, la finalidad: por qué somos docentes universitarios, cómo se piensa actualmente en la universidad, qué estás formando, a quién estás formando, qué necesidades tienen los que estás formando, y tu cómo enfocas esa formación universitaria. Qué rol, cuál es el nuevo rol del profesor universitario: de formador, también orientador. Mi idea es esa, orientador profesional a la par que formador. Y de cómo repiensas un poco tu docencia cada año, cómo te actualizas en conocimientos y cómo te actualizas en acompañar a los estudiantes aunque tengas ochenta. Si tienes ochenta pues tendrás que tener una habilidad, unos conocimientos de cómo acompañar a ochenta y gestionas esos ochenta o gestionas veinte. Pero una cosa es la gestión y otra cosa es el como tú te planteas, y tienes una oportunidad durante unos meses, de reflexionar sobre tu visión y tu práctica docente.

E: Tú piensas que eso no se llegaba a hacer en el Diploma.

IN3: No, eso no se llega a hacer en el Diploma. Se lanzan unas pinceladas en la primera clase, y luego se pasa a recorrer como si fuera tú estás en un punto digamos central como alumno y te llevan a un camino por aquí, vuelves otra vez al punto central. En el siguiente módulo inicias otro camino, llegas hasta un punto determinado de ese camino y vuelves para atrás (mientras explica esto va dibujando un sol con las manos en la mesa, es el camino que recorre el estudiante). No sé, tocas distintos temas y luego está en ti el coordinar esas temáticas y realmente extraer algo global e integrador o quedarte con esas pinceladas sueltas. Yo pienso que depende del interés y de la motivación y de los conocimientos previos de cada uno, algunos integraron, otros se quedaron con las pinceladas básicas y yo pues me quedé con esta visión ahora crítica que te estoy diciendo. Eso es lo que recuerdo.

E: Tú piensas que se podía integrar, pero no era fácil.

IN3: No es fácil, no es fácil, no. Y menos con tanta heterogeneidad de alumnos, o sea de los que acudimos a recibir eso. No es fácil, pero...

E: Heterogeneidad te refieres por vuestras expectativas y...

IN3: Y por nuestra situación laboral, y edad, y de todo y área de conocimiento y de todo. Pero claro, si es una formación pedagógica, y se tiene muy claro en qué consiste esa formación pedagógica, aunque luego tu audiencia sea muy heterogénea, tú puedes perseguir demás objetivos y eso no moverlo y dar de comer digamos algo distinto de lo que se encuentra en los manuales y en los libros. Igual soy muy crítica.

E: No, no, no. Porque tú por ejemplo, piensas que (a tus compañeros) y a ti misma ¿te fue fácil cambiar algo después en tu docencia? ¿Pudiste cambiar algo? ¿Pudiste aplicar algo de lo que aprendiste?

IN3: A ver, yo cambiar, cambiar de la docencia por lo del Diploma, creo que directamente no. Sí que me ayudó como te digo, para mis trabajos de orientación, el tema del primer módulo y luego también algo que desconocía era exactamente el proceso de hacer las guías docentes y todo eso, pero como a mí tampoco me ha tocado directamente hacer guías docentes. Sí que me ha ayudado a ver más críticamente las guías docentes que existen, o sea, creo que se podrían hacer mejor, que son mejorables las guías que hay. Pero entiendo también cómo se hacen y como se hicieron rápido y cómo salieron a la luz y la coordinación que es difícil. Pero bueno, yo aplicar realmente, realmente con mis grupos de alumnos y mis asignaturas, creo que no mucho. También porque yo he entrado en una dinámica de docencia de asignaturas que estaban ya con una metodología que se estaba implantando y que yo, digamos que me han asimilado a mí. El grupo del profesor C, de...

E: Tú estás dentro de un equipo docente ya formado.

IN3: Eso es, ya formado y con una visión de la docencia ya muy clara. Muy definida, muy clara y en un proceso que digamos que a mí pues se me ha ido formando. Yo he sido moldeada al equipo docente en el que estoy y luego yo apporto mi grano de arena. He aportado mi visión y mi trabajo sobre la orientación y mis primeros pasos en lo que yo he ido haciendo. Pero respecto a lo que es la docencia pura y dura, dejando las experiencias piloto, yo he sido asimilada y moldeada al equipo docente en el que estoy. Y claro, al ser ese equipo docente ya de un nivel pedagógico elevado, es difícil que yo pueda innovar nada ahí o hacer mucho con los conocimientos o las pinceladas o las ideas que salen en el Diploma. A lo mejor, si yo estuviera en otra situación de base, yo creo que sí que había cosas que se podían aplicar. Eso sin duda ¿eh? O sea que luego está el interés de cada uno también.

E: No sé si tienes datos de alguno de tus compañeros que no estuviera integrado, que eso es difícil saber, que alguno de ellos pudieran cambiar algo, pudieran llevar a cabo o aplicar algunas de las cosas o de las recetas que ellos vieron allí o que intuyeron.

IN3: Hasta ese punto no lo sé. Yo sé, como te digo, que había algunos alumnos que sí que estaban motivados y que sí que..., ahora ya la autonomía que tengan luego en su trabajo y lo que les haya apetecido hacer, hasta ahí no lo sé.

E: El ambiente de clase ¿era bueno?

IN3: Sí, sí.

E: Has comentado antes que seguís teniendo relación, ¿conseguisteis llegar a ser un grupo de clase?

IN3: Yo pienso que sí, excepto algunos sueltos, yo pienso que el 70% o así, sí, que hicimos grupo. Y en ese momento, y yo creo que incluso lo plasmamos o así lo comentamos entre nosotros, no sé si luego se plasmaría en las encuestas finales o no, que habíamos sacado algo muy bueno que era la interacción entre nosotros y el hacer grupo, precisamente porque eso te permite también el aprendizaje social, o intercambiar entre nosotros experiencias. Luego nos hemos ido viendo en las Jornadas de Innovación, nos hemos ido viendo en algún congreso fuera de Zaragoza. Y sí que un poco recuerdas o mantienes esa, no sé, no es amistad, pero sí que es cierto compañerismo.

E: Bueno, ese compañerismo profesional de alguna manera.

IN3: Sí, yo pienso que eso sí.

E: O sea que te has seguido encontrando, por ejemplo, en las Jornadas de Innovación de aquí. Lo cual quiere decir que siguen trabajando por mejorar su docencia.

IN3: Sí, con alguno sí. Sí, siguen trabajando en la universidad. Sí yo pienso que sí, que hay unos cuantos que si (trabajan por la mejora en su docencia).

E: Y te los has encontrado en congresos en relación con la docencia universitaria.

IN3: Sí, eso sí. Ya te digo que había motivación alta y no solo por hacer currículum, también por aprender. Había unas cuantas: dos de Veterinaria, uno de Ingeniería, dos de Económicas. O sea, los que más así nos llevábamos, otro chico también de Informática. Con ese nos hemos visto mucho. Otro de Lengua y Literatura también muy formal, muy educado. Estábamos varios de Sociales y de Psicología Social, una chica que además es vecina mía y tenemos los hijos de la misma edad, una chica muy movida. Otro chico también de Sociales. Vamos bastante, nos hemos seguido encontrando a veces y te saludas bien y te preguntas qué estás haciendo o y ahora en qué investigas o en qué estás. Pues es que hubo interacción.

E: Y entre vosotros aprendisteis...

IN3: Sí, sí entre nosotros nos intercambiamos alguna cosa. Recuerdo que hubo dos o tres que decidieron incluso hacer algún proyectillo o alguna cosa, no sé si luego quedó en agua de borrajas o lo llevaron a cabo. Pero yo escuché algo de que iban a hacer alguna cosa de coordinación entre varios que eran de distintas asignaturas pero de la misma área, iban a coordinarse para probar alguna cosica y mandar algo a algún sitio. O sea que salió algún producto de por ahí.

E: O sea que hubo alguna consecuencia o algún producto. Tu que estuviste con ellos de principio a final, tú dirías que estas personas... Es que claro, tú misma era difícil que pudieras cambiar o cambiar muchas cosas.

IN3: Sí, por la situación un poco en la que yo estaba sí o en la que he estado estos años, y que la veo ahora, tampoco entonces me veía como me veo ahora. Ya son seis años aquí. Y ahora veo que también estaba ya en una mente yo creo, diseñadora del área de los que ahora están allí enfrente, y un poco amoldarme. Algo vieron en mí que decidieron ellos, si yo quería, ir modelándome un poquito a su forma y a su equipo para que yo estuviera en el equipo. Hay gente a la que ya directamente a lo mejor son de paso y no deciden formarlos e ir moldeándolos un poco al equipo docente. No sé si me explico. Yo ya caí en gracia en ese momento y ya he acabado ahora en el punto dónde estoy, de que todo mi trabajo y mi especialización ha ido como en una especie de cuello de botella pues enfocándose a algo muy concreto como es ahora el proyecto que tenemos longitudinal de portafolio desde distintas perspectivas, de ir mejorando eso y el modelo de tutorización. Es algo muy ambicioso pero muy centrado también.

E: Y muy útil.

IN3: Sí eso espero. Yo me he digamos especializado o requete-especializado en algo.

E: ¿Tú dirías que a tus compañeros se les veía algún cambio del principio al final como profesores?

I3: A algunos sí, a otros tal vez algo y a otros nada, también te lo digo.

E: Sí, que habría de todo. Pero ¿algunos lo consiguieron?

I3: Algunos yo creo que sí, que cambiaron y se motivaron un poco, de alguna manera. También te puedo decir que el que más ayudó, vamos, radicalmente, a hacer grupo, o sea que se hizo grupo a partir de ahí fue el ponente PO2. Yo pienso que las clases del ponente PO2 más que servirnos respecto al contenido que el impartía, sirvieron para hacer grupo. Hacer grupo y motivar, él es experto en eso ¿no? Entonces independientemente un poco de lo que luego enseñe, que también creo que era muy básico, como psicóloga yo también pues lo veo que sí, que hay cosas de la psicología que es bueno saberlas, pero que hay otras cosas pues que para un Diploma así de formación del profesorado, tampoco son lo más relevante de lo que impartió. Pero yo creo que realmente él, diera lo que diera, es su ser, su forma de estar en el aula y su forma de hablar y de transmitir y ciertas cositas que hizo: de sacarnos fotos, de hacer una orla de grupo. Ciertas cositas que realmente son una dinámica que él está haciendo para formarnos un poco como grupo y para

motivarnos. Entonces si él estuviera al principio del Diploma, ya te lo digo así como una idea, si él estuviera al principio o alguien parecido, si el ya no lo quiere hacer o ya no lo hace, y se genera esa dinámica, esa motivación, ese elevar las expectativas respecto a lo que se puede alcanzar en el curso, o sea motivar un poco ¿no? y dinamizar la ilusión por asistir a esas clases y después se empieza ya a entrar en harina a nivel de esa visión pedagógica, del puzzle de la Educación Superior, de... O sea ya el contenido eso, más abstracto, más de visión, más amplio, más para abrir los ojos y luego ya, pues ir dando un poco los esqueletos, ya no recetas, sino los esqueletos prácticos de las buenas prácticas, de las últimas ideas a nivel de gestión. Como hicieron en algún curso de los obligatorios, de estos que teníamos que hacer, cursillos cortos, de un día o así.

E: Sí, de los módulos complementarios.

IN3: De esos recuerdo uno también muy ilustrador para mí también. No te sé decir ahora mucho. Era también de algunos instrumentos de evaluación pero en plan muy práctico, también llevado a la... Era algo de gestión de distintas cosas, también de correcciones. Entonces bueno, pues... había de tutorización también de cómo mejorar la tutorización de los alumnos para que te acudan más a tutorías. O sea cómo gestionar y diseñar tú la metodología docente y la evaluación para también atraer de alguna forma y utilizar más el recurso de la tutoría académica. Eso estaba muy bien, muy interesante también. Ese era bueno también.

E: Este no fue exactamente tu primer paso en el camino de la profesionalización docente porque tú ya estabas en un equipo. Lo que me interesa saber es si el resto de estos compañeros han continuado de alguna manera en este tipo de actividades, es decir, continúan con la inquietud de mejorar su docencia, que es por lo que yo te hablaba de los congresos, de las jornadas, que son personas que de alguna manera, puedes encontrar en otra actividades de formación, o sea que siguen al menos preocupadas por mejorar su profesión como docentes. Mejorar su perfil...

IN3: Eso ya no lo sé seguro. También hay quien decide mejorar o preocuparse por su perfil como docente en jornadas o congresos, otros en las actividades de formación permanente. Y otros en su propia práctica y autodidacta digamos de buscar bibliografía o cosas así. Puedes estar muy preocupado y nunca asistir a un cursillo de formación permanente. Puede ser. Otros son cursillistas fijos y a lo mejor eso no llega a buen puerto.

E: Sí, no tiene nada que ver claro que sí. Algo más de tu paso por el Diploma, de tu experiencia que no hayamos comentado. Si lo tuvieras que calificar de

satisfactorio o poco satisfactorio o no me encontré lo que yo esperaba o alguna otra cosa que se te ocurra o sugerencia de mejora, aunque ya me has dado unas cuantas.

IN3: No lo sé, así añadir más de lo que te he dicho. Yo creo que eso, salvando mi visión un poco sesgada, yo creo que yo tampoco estuve a disgusto, o sea que estuve bien, al final acabas cansándote por el horario, porque yo no me encontraba bien.

E: Claro era una carga, era mucho tiempo, empezabais en octubre y acababais en mayo y además tuvisteis que hacer tres trabajos ¿Qué tal los trabajos? A ti te resultaron fáciles, supongo.

IN3: Sí, para mí fáciles. Ayudé a algunos un poco que a lo mejor no tenían muy claro lo que había que hacer en una guía didáctica o guía docente. Había que hacerla por pasos. Luego también había algunas otras actividades sueltas que mandaban algunos profesores: algún ensayo, alguna reflexión, alguna cosa. No lo sé, yo ya te digo que yo me acomodé bastante bien. Que yo recuerdo que bien. Yo lo veía natural que algunas cosas me aburrieran un poco más, entre comillas, ¿no? Y luego pues yo he extraído esta visión que mantengo así un poco crítica. O te surgen ideas también que también pienso que es una enseñanza para mí. Todo es bueno en la vida, incluso lo que consideras que al 100% no te aporta, es otra experiencia más. Porque yo verme en esa posición de compartir con otros profesores universitarios una visión más de aprendizaje o más crítica sobre unos contenidos que te están impartiendo profesores de, pues eso, de perspectivas muy distintas, de forma de dar la clase muy diferente también, de esos caminos de ida y vuelta que te decía, ese abanico. Pues vas pasando por eso y todo te aporta. O sea, que yo tampoco lo veo, vamos, que me a mi sobrara nada, ¿sabes lo que te quiero decir? O sea, que yo puedo ser muy crítica o tener ideas respecto la organización general del Diploma o de cómo actuaron unos profesores y otros, pero eso no quita para que luego que mi sabor de boca final fuera normal, bien. Ni brillante, ni tampoco negativo. No se si me has entendido.

E: Sí, sí, perfectamente te entiendo perfectamente.

IN3: Por ejemplo, el primero sí que me pareció muy revelador. Salí ese día diciendo ¡ostras! Esto no lo sabía, no sabía dónde me había metido a trabajar. Otros decía, pues esto, claro, yo que sé, la teoría del año 70. Pero bueno, nunca ocupa lugar el escuchar otra vez.

Muchas gracias por toda tu colaboración en esta evaluación.

J. Grupo de discusión de los inscritos en el curso 2015/2016 (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 y D8)

La conversación comienza cuando manifiestan su deseo por acudir a clase de D6, porque la guía que ha presentado de Trabajo Fin de Diploma, les ha gustado mucho, tanto como para acudir a sus clases. Aunque después envían a un solo a un espectador que luego se lo cuente a todos.

D6 les advierte de que no tiene claro que pueda volver a dar la asignatura porque es contratado doctor interino con contrato de urgencia, que se produjo por enfermedad del profesor titular, que de hecho, falleció a los dos meses de comenzar él a dar clases. Por eso está preocupado por su futuro y nos ha pedido si le podemos hacer alguna certificación sobre su participación en el Diploma.

M: Entonces para ti habrá sido muy duro, empezar con una asignatura nueva de la que no tenías guía docente, encima con el Diploma.

D6: Si, además tenía toda la docencia en el segundo cuatrimestre, aunque aproveché el primero para hacer investigación para aprovechar el tiempo, pero el segundo cuatrimestre además ha sido justo el momento con más clases del Diploma. Al principio era una vez cada quince días pero ahora llevamos un par de meses...que casi el tiempo ha sido destinado solo para el Diploma

El mes de marzo ha sido infernal

Eso a lo mejor si se podría cambiar un poco, en cuanto a homogeneizar un poco más, parece que al final la carga de trabajo se ha concentrado más que al principio.

M: te refieres en cuanto a asistencia

D6: Si

D5: Yo particularmente sí que agradezco que el mes de abril se deje un poco más libre, por cómo está configurado el tema, por mi propia organización. Ahora tengo los TFG, los tribunales. Es otra visión y particularmente agradezco que se descargue el mes de abril y mayo. No sé a qué obedece esta distribución en el tiempo, no sé por qué lo habéis hecho así, en previsión, por otros años, si obedece a algún criterio...

Preguntan cuándo acabaron las sesiones presenciales: 15 de abril

M: Intentamos juntar todas las clases presenciales al principio, y dejar la parte final del curso para el plan de mejora, para el Trabajo Fin de Diploma. Para que

podierais aplicar realmente todo lo que habéis aprendido. Intentamos enseñar lo más posible al principio y dejar que vosotros sedimentaseis después. Esa fue la idea.

D3: Personalmente te puede venir mejor o peor, pero para mí el planteamiento es el adecuado. Un día a la semana sabes que siempre a la misma hora tienes una cosa, entonces te organizas el resto. Te puede venir mal siempre o te puedes adaptar a esa circunstancia. Quitando lo personal, que te puede venir mejor o peor por lo que sea. Pero yo creo que hacerlo al principio más presencial y luego menos presencial, pues yo creo que está bien así, para que tú te vayas organizando. En cuanto al trabajo fuera de lo que es presencial pues tiene cosas positivas y negativas. Cosas positivas: la parte no presencial yo la hago cuando a mí me da la gana. Eso viene bien. Por otro lado, estamos como cuando yo les mando un trabajo a los alumnos para casa. Cuando tú le mandas a un alumno un trabajo en casa. Yo, en este caso como alumno, digo ¡vaya! (Risas) Mira que hacer un trabajo en casa. Yo quiero ir allí y el tiempo que esté allí resolverlo todo. Pero claro, resolverlo todo allí a lo mejor implicaría tener más parte presencial y tener más parte presencial implica que a lo mejor tengo que venir más días a hacer el curso y esto es contraproducente porque no me puedo organizar bien porque tengo otra vida u otras cosas que hacer. Me gustaría que casi todo lo que tuviera que hacer, lo tuviera que hacer en el ICE pero claro que tampoco me llenara todo el tiempo presencial posible, entonces no sé hasta qué punto se puede quitar carga de trabajo no presencial por presencial y viceversa pero el hecho de tener que hacer otras cosas como trabajillos en casa, como que te da más pereza. Al final lo haces porque te implicas y porque te gusta ¿no?

D4: Pero yo creo que tiene que haber parte de trabajo no presencial.

Varios: Sí, sí, claro

D3: Claro no podemos por ejemplo, leernos un libro en clase.

(Quedarnos a comer, ¿no?)

D4: Hay una parte que no tienes más remedio que hacerla en casa.

D6: A mí una de las cosas que me animó a hacer el Diploma fue que era semipresencial, que tenías tiempo para poder organizarte. Igual si hubiese sido todas las semanas con más tiempo, igual lo habría hecho igualmente pero ya me habría costado más trabajo decidirme.

D7: Ya pero, había módulos que tenían más tareas que otros. Entonces, había semanas más complicadas que otras

Varios. Sí, sí, eso también, eso es.

D7: De alguna manera hacer que los módulos tuvieran la misma cantidad de asignaciones por decirlo de alguna manera, o de peso. Porque algunos módulos tenían más...

M: Les hemos dado más horas a unos que a otros porque nos parecía que podían necesitar.

D7: No, eso sí, las clases presenciales en algunos módulos que incluso yo los aumentaría porque son, no se... como que...

D4: daban más juego

D7: si, daban más juego y algunos nos quedaron cortos. Hay otros nos quedaron... Por lo menos a mí personalmente.

M: Pon algún ejemplo o poned un ejemplo todos.

D7: Por ejemplo, el módulo de evaluación, que es tan importante ese proceso, finalmente es lo que pone el punto final del curso, a mí me pareció que... se podía haber dado mejor.

M: Con más horas, con menos horas...

Varios: No, más práctico. La metodología. Más aplicativo. Fue muy teórico, muy filosófico.

D6: De hecho, la actividad que había que hacer era participar en unos foros diciendo tu opinión sobre lo que hacías. Al final...

D7: Al final tampoco no hubo demasiado feedback,

D6: no, no hubo demasiado

D4: Ni participación nuestra tampoco

D6: Tampoco, Igual fuimos muy receptivos pero no tan activos

D3: Igual estuvimos demasiado tiempo en la clase presencial, pero a lo mejor la clase presencial podía haber sido, el feedback que hicimos fuera de la clase presencial, igual lo podríamos haber hecho en la clase presencialmente. Creo que podría haber sido una manera de...

Varios: Si, exacto

D5: Claro, yo por ejemplo, de actividad complementaria, me apunté al curso de PO2, porque se me había quedado corto, de hecho nos mandó un correo a todos advirtiéndonos para que nos apuntásemos, lo que pasa es que, claro, en horario de mañana, y supongo que no todo el mundo tenía esa disponibilidad para ir, de hecho fuimos dos personas, el profesor M y yo.

D4: Y yo también, lo que pasa es que se me pasó el primer día.

D5: Fue el día que nos metimos mano.

D4: ¡Qué bien! ¡Ah, y perdérmelo!

(Risas)

D5: ¡Haber venido!

D4: Es que fue justo después de Navidad y andaba yo despistada.

D5: Yo tuve mala suerte, me tocaron dos compañeros y... (Risas) ¡Estuvo muy bien, Estuvo muy bien!

Llega D2 de viaje desde Milán. Se disculpa porque el avión ha aterrizado tarde y ha estado más de una hora dando vueltas antes de aterrizar, pero no sabe las razones, no les han explicado lo que pasaba. (Han pasado unos 8 minutos desde que comenzó el grupo de discusión, y falta menos de una hora para que finalice la sesión, pero acude a la misma)

Le damos la bienvenida y le ofrecemos un café.

Hacen varios comentarios de casos en los que aviones no pudieron aterrizar por varios motivos: por drones. Hay implicaciones legales. Provocan accidentes...

M: Vamos a retomar...

D1: Yo habría propuesto que se podría terminar el curso unos días antes o un mes antes para que no se junte con todo el mogollón que tienes trabajos de corregir, de preparar exámenes y así. Pero sí que es verdad que si haces cosas para evaluar (se entiende el proyecto de mejora) al final es que los resultados no los puedes tener, con lo cual es poco ahí sopesar qué es más importante si evaluar y quedarte con los datos hasta la mitad o si quieres obtener los datos de todo el resultado de todo el cuatrimestre, pues acabarlo ahora, claro.

D5: Por ejemplo, una evaluación de impacto requiere más tiempo y a lo mejor en varios años. Esto podría ser una primera toma de datos, pero esto hay que hacerlo más longitudinalmente en el tiempo. Por ejemplo, esto que estáis hablando de ver los resultados académicos con un grupo control, a mí me parece muy buena idea, no se me había ocurrido la verdad. Coger un grupo y hacerle las clases magistrales normales y otro grupo cambiar un poco y comparar a lo mejor sí que sería interesante pero en la misma esto no...habría que ver una evolución, y eso en un Diploma...

D3: ¿Y eso se puede hacer si no lo tienes colocado en la guía docente?

D5: Ehhhh. No, creo que no.

M: Depende, en la guía docente tienes unos resultados de aprendizaje y tienes un sistema de evaluación. Tienes una metodología. No sé yo si la metodología está tan, tan, tan especificada y tan ceñida.

Varios: yo creo que no

D5: Clases magistrales interactivas.

D3: Es que a mí me gustaría evaluar y eso, tipo evaluar, evaluar oralmente

D7: A ver, cambiar la evaluación si ya es más delicado, pero un cambio en la enseñanza no es tan complicado. Lo único que nos planteamos mi mentor y yo fue el decirle a los estudiantes o no y al final decidimos que era mejor no decirlo para que no hubiera ningún tipo de problemas. Ningún tipo de sesgo, ni nada.

D1: Si, porque si lo saben, puede que haya algún problemilla. ¿Y por qué a mi clase...?

Voces: Si, si

M: Si, mejor no decir. La verdad es que de algún relato surge esa idea del cansancio. De que se hace un poco largo. Pero la idea es que hay que tocar todos esos conceptos y a la vez ir pensando el plan de mejora. Digamos que eso no se puede hacer al revés. Y es bueno acabar antes, pero para acabar antes tendríamos que empezar antes, en octubre. Entonces, bueno, es complicado. Nosotras estuvimos haciendo... maravillas. Por ejemplo, el módulo de comunicación que ha sido completamente presencial, ahí veíamos que hacerlo no presencial era muy complicado, o semipresencial. O sea, que ese módulo debía ser así mientras que los demás pensábamos que la semipresencialidad tendría algún sentido.

D1: Y yo creo que sí que lo tiene realmente porque la parte presencial es importante pero la otra también, quiero decir que, al final, esa parte en la que tú eres consciente de todos los conocimientos que estás adquiriendo para ponerlos en práctica mañana ya, que eso es lo bueno de este curso, que la aplicabilidad directa es muy motivadora, entonces, claro, sí que es importante...

M: A ver si yo digo, estáis cansados pero ¿podéis decir que casi la misión está cumplida? ¿Podéis decir misión cumplida? O no, o a medias, o bueno es un cansancio que ha merecido la pena, o si lo sé no vengo.

(Risas)

D1: La verdad es que es un esfuerzo...

D6: Yo por lo menos he aprendido un montón de cosas. Claro, yo hasta ahora me he centrado en hacer investigación, el doctorado, no sé qué. Pero cosas de docencia yo no había hecho casi nada y esto me ha venido genial. Yo por lo menos, desde mi punto de vista, he aprendido un montón de cosas.

D4: Yo ojalá lo hubiera hecho hace dos años. Yo no sabía ni que existía. Me enteré porque el boletín informativo que te manda todos los días Unizar y tal, no sé qué. Cuando entro en la página pues me lo leo y casualmente ese día vi Diploma en el ICE y no sé qué y digo ¡yo qué bien!, ¡vaya por Dios el cuarto año que estoy de asociada! Dije voy a ver de qué va, además miércoles, en horario de tarde...Pues puede ser, pero yo no me había enterado, no sabía ni que existía, sabía que antes existía lo del CAP que ahora es un Máster de dos años, que es para secundaria. Lo que yo no entiendo muy bien es por qué para dar clase en Secundaria tienes que tener el CAP, y para dar clase en la universidad basta con tener el papelico de licenciado o de doctor o de lo que sea, bueno de licenciado y ya puedes dar clase. Eso es lo que no entiendo.

D5: Hombre, yo creo que con el tiempo y una caña se tenderá a exigir algún tipo de formación previa a la hora de poder dar clase en la universidad. Lo que comenta la compañera.

D1: ¿Y en qué se basa esa decisión de que sea o no necesario?

Barullo, hablan todos a la vez y no se entiende

D2: Acabas la carrera hace nada y te sueltan, ¡a dar clase!

D4: El contenido es muchísimo más sencillo. El nivel de conocimientos es muchísimo más fácil en Secundaria que en la universidad y sin embargo...

M: Supongo, no lo sé.

D2: ¿Puedo hacer un comentario?

M: Si, claro.

D2: Yo sí que alguna vez me ha tocado explicar cosas en clase porque les faltaba la base de secundaria y me he encontrado que para mí era tan evidente lo que tenía que contar que no sabía cómo explicarlo bien. A ver, me imagino que si tengo que explicarlo mañana, me lo puedo preparar en el día pero, así en clase, oye yo no veo esto, esto es de secundaria, intentar explicarlo y ser incapaz. Lo tenía tan metido. Es que yo lo veía de un modo tan evidente que no sabía cómo diablos explicárselo.

D4: ¿Y te resultaba más fácil explicar lo de tu curso?

D2: Si, si, si.

D4: Pero igual porque lo tenías ya preparado. Pero igual porque tu habías pensado, ¿y ahora cómo yo les explico cómo tienen que coordinar este sistema o lo que sea?

D2: Pues no lo sé, porque lo que me estaban preguntando eran cosas de trigonometría muy básicas o sea, es que eran, es que lo veía, es que lo sabía.

Risas y barullo, hablan todos a la vez

D3: ¿Y por qué uno y uno son dos? Pues porque se suma y uno y uno son dos. ¿Y cómo lo haces? Pues no lo sé. Esto se hace así.

D4: Si pero a nivel teórico, o sea a nivel de conocimientos es mucho más fácil explicar la trigonometría, a nivel de conocimientos ¿no? seno, coseno y explicarlo en la relación del círculo, y los triangulitos, es muchísimo más fácil que cualquier cosa de tu temario que estés explicando ahora.

D7: De todas maneras, en secundaria te enfrentas a otros problemas (no se entiende, ¿materiales? ¿Más serios?).

D6: Yo también te digo que no les envidio nada a los de instituto, no les envidio nada, yo me meto ahí y me muero.

D4: ¿Pero por el tema de la disciplina? ¿Por el tema de conocimientos?

D6: Por todo, por las hormonas, yo que sé.

D2: Y la motivación...

Mucho barullo.

D6: Lo único que aquí si alguien no quiere venir, pues no viene.

D4: Es lo único es eso, es el tema de la asistencia, que si no te van a clase en el instituto tienes que dar parte a la policía y si no te van a clase en la universidad que son mayores de edad con 18 años, ¡allá se las apañen con sus padres! ¿O no?

D5: Pero tampoco da referencia, viene o no viene, yo doy la clase y...

D4: Sí, sí. Pero eso es lo que no entiendo, si necesitas destrezas pedagógicas para explicarles en la secundaria o maestros en la primaria.

D5: Si, si, totalmente de acuerdo.

D4: Cómo explicar algo, muchísimo más en la universidad que es un rollo de no te menees. Que es mucho más árida la materia, aunque estén más interesados porque la han elegido ellos, porque quieren ser médicos, y entonces van a clase de

Anatomía. Pero mucho más necesario a mi modo de ver, tiene que ser saber comunicar en la superior que en la secundaria. Porque en la secundaria hay otros temas. Está el tema de la disciplina, está el tema de las hormonas, está el tema legal o el tema que quieras. Pero en la universitaria es otra cosa.

D3: Esta el tema de enseñarles a hacer ciertos razonamientos.

D4: Exacto

D3: Que luego en la universidad se va completando.

D2: Pero eso es antes. Yo personalmente creo que cuanto más pequeño es el alumno, más difícil es ser profesor.

D7: Más difícil, sí.

D3: Pero por eso hay más pedagogía, por eso se dan muchas más cosas de Pedagogía, en Magisterio. Por eso el Magisterio o la Educación Infantil en ciertos países europeos es como algo muy fundamental y muy respetuoso porque al final son los que están formando a que tú pienses de cierta manera. Luego en la universidad eso ya se da por sabido y lo que se hace es edificar en el que alguien que sabe mucho, te dice mira yo lo que se es esto así y así. Y hay un montón de cosas que ya tienes que haber sabido. ¿Qué es lo que pasa? Que aquí ahora en España pues yo creo que no se llega con eso, llegas a la universidad y no se llega con eso. Y los primeros años de la universidad, actualmente, yo creo que la mentalidad que tienen, y por eso yo creo que va a haber un pequeño problema o gran problema, es que sigue siendo una mentalidad de secundaria. (claro) Porque los alumnos de primer curso tienen una mentalidad en la que tienen que aprender cómo o hacer los mismos razonamientos que han hecho hasta COU. Y el profesor de la universidad tiene una mentalidad que es completamente diferente al de la secundaria, en la que yo cojo doy mi clase magistral por herencia como se ha dado y no evoluciono mucho y ya está. Entonces hay como un escalón tremendo en el que el alumno no llega porque sigue pensando que sigue siendo una continuación de la secundaria y el profesor universitario ya piensa que hay cosas que yo ahí no tengo que entrar. Ni en disciplina, ni en motivación, ni nada. La motivación es que es su carrera, yo no tengo que entrar a motivar ni que crear ningún tipo de fundamento psicopedagógico para intentar enseñarles a estos alumnos, porque eso ya se da por supuesto que cuando están en la universidad la motivación es que tienen que venir como locos a clase por aprender.

M: ¿Y es así?

D1: Eso es en teoría. Yo creo precisamente que nuestra labor es que ese escalón sea lo más suave posible. Creo, creo, ¿eh?

D3: Claro, pero nosotros da la casualidad de que somos los que estamos haciendo estos cursos de formación pedagógica porque vemos que nos falta algo y que no queremos que nos hagan como nos han hecho a nosotros ciertos profesores que cogían y decían yo lo veo así...

D4: Te abandonan en el desierto.

D5: Bueno, todos lo habéis experimentado, gente que sabe muchísimo, muchísimo pero no sabe cómo trasmitirlo y ese es un tema, vamos, sustancial en la docencia.

Voces que asienten: sí, unos cerrojos sí.

D3: Es que yo creo que al final los puestos en la universidad se han heredado prácticamente, queda mal decirlo, pero durante muchos años se ha heredado lo que el catedrático iba diciendo, yo lo sigo trasmitiendo de esa manera, de esa manera y de esa manera, igual. Y lo que trasmities es el conocimiento que te ha trasmitido a ti ese catedrático no lo que tú quieres implementar o como tú quieres implementarlo a la hora de dar la docencia. Porque existe endogamia, existe lo que sea, pero lo que te han enseñado a ti es unos fundamentos específicos de un tema concreto. El catedrático no te ha enseñado a cómo dar la clase, a como motivar porque eso se presupone que eso lo tienes que saber. Y en la formación universitaria no se da pedagogía y en cambio para la formación secundaria sí que se da pedagogía, cómo enseñar, cómo motivar.

M: Entonces, ahora, en vuestro caso. Quiero decir, ahora en vuestro caso creéis o tenéis la intención de cambiar algo, de aplicar algo, de que realmente esa guía que habéis empezado a diseñar pueda llegar a buen puerto, de que esos planes de mejora que habéis empezado... ¿Vosotros vais a intentar aplicar eso? ¿Cuál es vuestra idea, vuestra sensación ahora mismo? Que otra cosa es lo que luego ocurra, pero ¿qué ideas tenéis de cara al futuro después de esto? Bueno no sé si tú querías decir algo del tema anterior.

D6: Si, que yo creo que la universidad es que en principio se debería diferenciar entre la figura del profesor docente y la del investigador. Mientras no sea así... Porque hay gente, a mí me ha pasado, me han dado clases y no le gusta dar clases, que es investigador y da las clases porque no tiene otro remedio. Mientras en la universidad no se diferencien las dos figuras...

D5: Es como por ejemplo, el cirujano que tiene que operar y no le queda otro remedio y a él le gusta ver a los pacientes en la planta. Pero una vez a la semana tiene que entrar al quirófano. Pero es que eso va inherente al...

M: Al ser profesor universitario ¿no? Si no, eres investigador en el CSIC, por ejemplo.

D5: Claro, claro.

D2: A mí eso me fastidia, si te metes a profesor, ya sabes que el 50% de tu tiempo es docencia. Haberte dedicado a otra cosa.

D7: Ya, pero hay otros profesores que están en una zona de confort y no quieren salir de ella, y no les importa.

D2: Bueno, pero eso ya es otra cosa.

D3: Hay profesores que son docentes que no investigan porque están con un amplio abanico de docencia y no les da tiempo a investigar y son buenos docentes. ¿Por qué no pueden ser solo docentes y tener un pequeño porcentaje de investigación?

D5: Es lo que pasa en la privada ¿no? Prácticamente se prima la docencia frente la investigación.

D2: Pero por horas, no porque tengas más tiempo para hacer directamente otras cosas.

D5: También les interesa la investigación porque si no los ponen dónde los ponen en los rankings y pasa lo que pasa.

D3: Eso es otro tema lo de la docencia y la investigación porque al final se trata de lo que te interesa para tener una plaza. Esto al final es secundario. Secundario respecto a lo que estamos hablando aquí. Y a lo que te vas a dedicar pues eso....Pero si tienes docencia tienes que transmitir pasión por lo que estás haciendo porque es algo vocacional

D1: Es que sin esa pasión no....

D5: Fundamental.

D3: Ya sea en un instituto, ya sea en parvulitos, ya seas médico, ya seas enfermero. La docencia per se tiene que ser vocacional.

D7: Sí, sí.

D3: Y si no es vocacional es que no va a poder ser, creo yo. Para que sea vocacional tienes que tener una formación. Y en la universidad como damos

docencia, si no tienes vocación docente, pues mal. Dedícate a la investigación. Pero es que si no, no vas a poder transmitir conocimientos, ni motivación a los alumnos.

D4: Respecto a la aplicabilidad que decías tú, si al año que viene vuelvo, que es mi cuarto año, y tengo que volver a echar los papeles este año, yo creo que sí. Creo que si porque además mi mentor, que es el que lleva el tema de industriales, y con el profesor que he estado, el profesor F, que es el titular de mecánica, he hecho el plan de mejora con los dos y los dos están muy involucrados. De hecho en junio he quedado con el profesor F para explicarle lo del Socrative y cosas de esas. Pero yo creo que sí, que si sigo al año que viene y doy a los químicos, que veremos a ver lo que pasa al año que viene en el departamento, pues entonces sí que lo implementaré. No sé qué partes me dejarán o no me dejarán, pero yo creo que sí.

D7: Claro. Yo también, yo lo intentaré.

D6: Yo creo que al final el objetivo es aplicar esto, todas las ideas. De repente me vienen 40000 ideas para hacer en la asignatura. Pues ponerlas en práctica.

M: Poco a poco ¿no?

D6: Si. También me he dado cuenta de que antes tenía el material que ya me daban prácticamente hecho y me decían tienes que dar esto y lo das y ya está. Pero ahora que he tenido una asignatura nueva que preparar y he visto tantas posibilidades, la verdad es que me ha faltado tiempo. Si se pudiera continuar mucho mejor.

D5: Yo lo pongo en la recesión esta. Vengo y decía yo soy aquí el único: uno de viene de mecánica, el otro de veterinaria... ¡oístri! ¡No nos vamos a entender! Aquí cada uno va a venir a hablar de su libro como Umbral y aquí no nos entendemos. Particularmente para mí personalmente ha sido una maravilla porque realmente, hay muchísimos nexos, aunque la materia en si no tiene nada que ver.

D4: Pero todo lo demás sí.

D5: La problemática, la problemática tenemos prácticamente la misma problemática todo el mundo. Y la verdad es que el Diploma en sí, a mí particularmente, ha sido un antes y un después. El último cuatrimestre estoy disfrutando muchísimo, muchísimo, claro. Lo que pasa es que estoy en la misma situación que tú, tengo que echar papeles ahora y no sé qué pasará.

D4: Aplicarlo a algo en nuestras vidas, en la universidad o donde sea.

D3: Yo en cuanto a la aplicabilidad de los módulos del curso, he intentado, al final cuando llegas a ciertas posiciones, intentas ver que los módulos en qué los puedes aplicar a tu asignatura o a lo que haces. Yo sí que ha habido módulos y cosas

que sí que he podido aplicar y otras cosas que no he podido aplicar, bien porque no he sabido yo, que será la mayoría, pero sí que ha habido algunos módulos en los que yo no veía cómo podía aplicar eso a la asignatura. Porque quedaban demasiado o etéreos o porque estaban muy focalizados a cierto tipo de docencia o formación pedagógica que no estaban directamente relacionados con lo que yo veía en mi clase o en el ambiente universitario. Lo veía más relacionado con otro tipo de pedagogía que no podía yo aplicar, en algunos módulos. No he sido capaz de sacarle el 100% a todos los módulos para poder luego yo aplicarlos a la docencia universitaria. Ha habido una parte en la que no he sido capaz de ver cómo puedo aplicar eso. En algunos módulos.

M: ¿Nos puedes decir cuáles? ¿Te acuerdas?

D3: Ha habido algunas cosas que he visto. No quiere decir que sean los más importantes porque algunos, tendría que ir uno por uno, viendo un poco cosas. Pero había algunas cosas en las que yo veía, esto no soy yo capaz de... Porque eran demasiado etéreos: fundamentos, teorías cognitivistas, teorías conductistas,... no sé qué. Yo cosas de esas no entendía, o como evaluar cierto tipo de cosas, pues yo tampoco veía cómo se podía aplicar. Cómo comportarte en una clase, bueno si la clase es para gente universitaria, hay cosas que estaba viendo en esos módulos que no puedes aplicar porque era distinto. Un módulo de rehabilitación de socorrismo no sé qué, hay cosas que sí que puedes sacar pero hay otras que no tienen absolutamente nada que ver. ¿Qué más cosas? Había cosillas que eran más pedagogía en general, más que cosas aplicadas a la pedagogía universitaria. Porque también yo tengo una rama que es como más científica entonces como muchas de las cosas que se daban estaban relacionadas con la Pedagogía como tal y algunos de vosotros, que yo creo que aquí ahora todos somos la parte científica, pero algunos estaban más relacionados con magisterio o la parte humanista o psicológica, pues mira pues son cosas de psicología y te quedas ahí diciendo.... ¿Cómo evaluar psicológicamente a tus alumnos? Pues, claro, pues eso es inviable. Te puede resultar interesante en el plano de querer tener esa cultura, y saber cómo funciona el tema, pero claro cómo evaluar a tus alumnos psicotécnicamente o a ti mismo, pues vale, te resulta interesante para ti y aplicarlo en una clase es complicado. A no ser que sea en una tutoría en concreto. No le he podido sacar la máxima aplicabilidad a ese tipo de cosas.

D2: Yo alguna vez, había terminología que a lo mejor no conocía. Lo que decías tu: conductista o cognitivista. Claro, a veces dices es que no sé lo que significa esta palabra, directamente.

(Risas)

D1: Era un poco más por resolución de conflictos, que quizás no se den todos los días pero bueno basta que se dé un día, bueno que tengas alguna herramienta ahí que puedas utilizar. A mí me parecía.

D5: Es también por darle un cuerpo teórico también a la práctica que estamos viendo.

D2: Si mi queja no va por ahí, sino de cara a tener en cuenta que muchos de nosotros no tenemos ni idea, o en TIC, cero. De terminología, que luego a lo mejor son conceptos que...

D5: Seguro que no te has dado cuenta, pero seguro que lo has interiorizado.

D2: Sí, sí, sí.

D1: Eso, conócete a ti mismo para conocer a los demás y un poco interactuar mejor en clase.

D5: Eso, eso

D7: Bueno, aprendimos mucho sobre esas cosas. Yo por ejemplo, en las tareas yo decía es que debo ser tonta. Como yo soy matemático, me cuesta, estas cosas no las sabía. Entonces las cosas que nos mandaban leer, no las entendía. Las volvía a leer. Y cuando pusieron lo de la horas, yo dije no voy a poner todas las horas porque van a decir que soy tonta.

M: No, en absoluto.

D7: A mí las tareas me llevaron mucho tiempo, algunas me llevaron muchísimo tiempo. Porque claro, tenía que leer y después releer, y lo que yo escribía lo leía y decía no, no, no esto no puede ir por ahí y lo tenía que volver a escribir. A mí, en eso me sirvió el Diploma. De alguna manera, desarrollar ciertas habilidades que no tenía a priori.

M: Bueno, yo no he visto todo lo que habéis tenido que leer. Me acuerdo por ejemplo que en el módulo del ponente PO2 habéis tenido que leer el capítulo 2 del texto de Bain "Lo que hacen los buenos profesores universitarios".

D2: Ese libro es fácil.

Risas

D4: Es entretenido. Yo me lo leí entero porque me gustó mucho

D1: Y en otros módulos tuvimos que leer otros capítulos de ese libro.

M: En el de la ponente A ¿Y en el del ponente PO1? ¿No tuvisteis que hacer alguna lectura?

D7: sí, sí, en ese sí.

D2: No, en ese no tuvimos que leer de ese libro.

M: En todo caso, nos parecieron lecturas ajustadas. Es lógico que resulte más difícil cuando no provienes de ese mundo, pero eran ajustadas

D7: Si eran ajustadas, no era una crítica a los materiales sino a mi propio perfil. Me ha permitido desarrollar habilidades que no tenía.

M: Es como si otras personas tuvieran que leer y comprender un capítulo de estadística básica.

D7: Exactamente.

M: Antes habéis hablado un poco de las metodologías de los módulos. Este Diploma se lleva impartiendo desde el curso 1997-1998, lo que pasa es que en el 14-15 no se ofreció. (Algunos preguntan por el curso de nueva incorporación, incluso alguno lo ha seguido). El curso para profesorado de nueva incorporación se hace todos los años, pero ese curso es solo para aquellos profesores que acaban de firmar su primer contrato, pero es más conveniente tener algo más de experiencia docente. Este año ha sido el primer año que lo hemos ofrecido en esta cierta semipresencialidad. Planteábamos las últimas sesiones presenciales de los módulos que fueran de puesta en común o de debate de las tareas realizadas, de los problemas... Eso, esa forma de trabajo: presentación de los contenidos, tareas y debate final ¿qué os ha parecido?

D5: Bien, muy bien.

D1: Yo creo que si de algo hemos aprendido, por supuesto en todos los módulos, de todos los profesores, pero de todas las ideas que han ido surgiendo, de esas lluvias de ideas, yo creo que hemos apuntado muchas cosas.

D7: Sí, de la retroalimentación.

D1: Todas esas mejoras que ves en el resto, dices, eso lo puedo implementar yo también.

D5: Sí, sí. Yo he aprendido un montón, no solo de los profes que han venido sino de mis compañeros también. Y luego también quería proponeros, como ICE, que hubiese actividades post-Diploma. Pues no sé, por ejemplo, sobre las metodologías activas, si hay algún workshop... Bueno ahora me he apuntado a unas jornadas que tenéis ahora de cuatro horas estos días sobre las TIC. No sé, que hubiese oferta para el post diploma para gente que estuviésemos a lo mejor interesados en esos temas.

Aunque ya sé que tenéis los cursos. Pero que hubiese como una continuidad en la formación. No sé, que no acabamos el Diploma y ahí se queda. Una Propuesta.

M: *¿Un Diploma II? ¿Nivel avanzado?*

Risas

D5: No, como Diploma II, nivel avanzado, no como diploma tal. Que hubiera como pequeños fogonazos, no se

D4: *¿Cómo monografías?*

D5: Actualización, ahora por ejemplo ahora que está tan de moda Flipped Classroom y ahí por ahí congresos, y cosas. Alguna cosa así.

D3: Pero no de cómo funcionan las TIC, no de informática, sino del uso de las TIC...

D7: Exacto, una vez que ya hemos llegado a un nivel pues..

D5: Pero todo práctico.

M. *O sea que ¿os habéis quedado con ganas?*

D5: Hombre claro.

D4: *¿Sabes qué se me ha ocurrido a mi durante la clase cuando estábamos todos explicando? En el cuestionario este que habéis preguntado qué nos parecía. Fíjate se me ha ocurrido que para otra vez, o cuando vosotras queráis, como nos habéis visto dar clase 10 minutos a todos nosotros, vosotras que sabéis un montón de cosas de comunicación y de docencia, a cada uno y de forma privada hacer una valoración de las habilidades de comunicación. Decir bueno pues en general comunicas bien, pero corrige el tic este que tienes, o corrige la muletilla que dices, o no miras a la gente, o no te mueves, o estás con las manos en los bolsillos..*

D5: No se si os lo conté un día, pero yo hice un curso de formador de formadores con TEA en Madrid y está muy bien eso porque te graban. Te piden que prepares un tema y te graban durante 10 o 15 minutos que me parece que tienes que exponer el tema. Luego en conjunto tanto la experta como los demás te ven y ese día alucinas, alucinas porque bueno pues el contacto visual, por ejemplo cuando escribes en la pizarra como te mueves, luego ya no te digo las muletillas y tal y cual. Es un elemento de mejora muy importante, a lo mejor sería bueno incluir en estos post, algo de esto.

D1: Exacto, en el último día la grabación y lo de la mejora me parece una idea fantástica...Yo estoy súper abierta a recibir...

D4: El feedback, claro.

D3: Piensas una cosa pero luego al final ves otra, cómo hablas, lo que hablas.

D5: ¿Os habéis escuchado alguna vez en una grabación? Dices: éste no soy yo. Si, si, y eres tú.

D7: A mí me parece interesantísimo. Yo hice un curso en Venezuela cuando estaba, yo empecé a dar clase como preparadora cuando tenía 18 años, en la universidad, yo entre muy chiquita a la universidad, he estudiado Matemáticas. Y los de cursos avanzados en matemáticas dábamos dos horas de clase de preparadurías a los que tenían matemáticas básicas. Y en el curso de preparadores, imagínate con 18 años, nos hicieron eso, nos grabaron la clase y fue brutal. Porque claro, te das cuenta, y te das cuenta ya cuando te estás formando como profesional como docente como todo, de las muletillas y eso a mí me impresionó y tenía 18 años. Es súper bien. Eso está muy bien.

D2: Yo os he propuesto un módulo que a mí me resultaría muy interesante que es eso de hablar en público, de cómo expresarse bien. Porque ya os lo decía, a mi al final la asignatura de primeras te entra por los ojos y si el que te está hablando el primer día, ya te la vende bien porque sabe hablar en público, pues eso me resulta muy útil. Yo recuerdo el primer curso que hice del ICE, no recuerdo cual era, el que lo impartió hablaba de eso, de dónde teníamos que mirar, de la actitud. Nos decía, imaginaos que yo estoy dando la clase así, con las manos así, mirando al suelo. Y esa clase de trucos. Nos comentó eso lo de grabarnos y también nos dijo que una de las mejores cosas que podríamos hacer era apuntarnos a hacer teatro, porque no dejáis de ser unos actores.

D4: Sí, sí, sí.

D2: A mi esas clase de cosas, me resultan interesantes. Persuasión, hablar bien,...

D3: ¿Pero no lo tenéis claro vosotros? Que cuando, a mí me pasa, que cada vez que voy a dar clase, a veces yo doy clases teóricas, la das un vez y luego ya, no la vuelves a dar, pero cuando das los seminarios, que tengo tres grupos y los tengo el mismo día los tres grupos, cada día me sale distinto. El público que tienes es distinto y te sale distinto.

D7: Sí, sí, sí. El grupo es distinto y te sale distinto.

D3: Estas cansado, te aburres de decir las cosas. Y luego también, esa sensación de que, realmente estás ahí, y te están evaluando y estás actuando. Y al final esa pequeña adrenalina o esa pequeña cosita que te da, que cada día sabes que

es distinto, al final como que te engancha un poco a querer seguir dando la docencia, que es muchas veces lo que dicen los actores del teatro y todo ese tipo de cosas: que te gusta y que te engancha y que cada vez es distinto y que por eso es bueno hacer teatro. Al final te sientes un poco como que estás actuando.

D2: Pero eso es bueno que alguien te lo diga porque de primeras...

M: *Si es parecido, pero sin aplausos.*

D5: Y sin hacer mutis por el foro.

D3: Y encima sin pagarte.

D4: El aplauso es que te pregunten al final de la clase, ese es el aplauso.

M: *Era una broma. Esa comparación del actor que cada día dice su texto de distinta manera es... Si, era una broma, el agradecimiento es otra cosa.*

D3: Yo creo que ese momento, el agradecimiento es cuando muchas veces, muchas veces no, una o dos veces al año, durante unos segundos estás en clase y te das cuenta que está todo el mundo mirándote, yo no sé qué estoy diciendo, pero está todo el mundo mirando sin hacerle caso al que está al lado y realmente estás enganchándote con todo el mundo.

D4: Y te da un subidón.

D3: No sé qué estoy diciendo o cómo lo estoy diciendo pero acabo de enganchar a todo el mundo, y no hay nadie que se duerma, ni nadie que esté con el móvil, ni nadie que esté haciendo caso al de al lado, sino que realmente le estás diciendo algo y le está llegando.

D4: Para eso cuenta algo de tu vida privada, ya verás cómo están todos cotilleando ahí, que están como búhos, como búhos.

D3: Por eso son esas cosillas que al final dices, pues me ha dado ese subidón que he conseguido contactar con todos.

D2: Pero yo creo que esas cosas las puedes aprender. Ese curso primero me sirvió de mucho, porque fue el primer año que di clases y había dado algunas antes, pero mi primera clase era de prácticas pero era así, ¡iala!. Era en plan de ¿alguien tiene que hablar aquí? Ah! Sí, tengo que hablar yo. Pero no sabía qué decir ni como plantearlo. Pero ese curso me sirvió de mucho, porque a partir de entonces ya me sirvió para hablar en público, para saber si estaban atendiendo o no, si las cosas van mal plantear un cambio, despertarlos un poco. Y me sirvió casi para mi vida personal. Estas estrategias que te he contado, para conectar con la gente, para

prestar o atraer la atención. Es que me servían cuando me ponía a hablar con un desconocido o una desconocida. (Risas)

D4: Eso es todavía más práctico.

D1: Como nos dijo el ponente PO2, en la universidad tenemos que enseñar a ligar.

D2: Esta misma expresión también nos la dijo el que nos dio el curso, esto es muy parecido a ligar.

D3: Claro porque te tienes que vender.

D4: Tienes que seducir.

D2: Me sirvió de mucho y luego en clase me ha servido. Luego hay días que no te salen igual de bien pero te puedes analizar. Muchos profesores, al menos cuando yo era alumno, es que hay gente que tiene ese don natural y hay gente que no, pero los que no lo tienen lo pueden aprender.

D7: Yo siempre, siempre, siempre, me analizo al final de la clase. No importa que de la misma clase dos veces, cada vez me evalúo.

D4: Y ¿te lo apuntas o algo o es un proceso interior?

D7: No, es proceso interior. Es un proceso mental. Yo creo que es importante además. Esto me ha servido a lo largo del tiempo. Y no todos los grupos son iguales.

D3: Yo veo que siempre cuando das una clase luego al final te evalúas, esto me ha salido bien, esto me ha salido mal. Como superar que todo el mundo te haga caso pero que uno no te haga caso y te quedas frustrado porque uno no te está haciendo caso o no ha enganchado. Céntrate en la mayoría, no en el que no te hace caso, puede ser un tema personal. Y lo de grabarse, una de las cosas que se podría hacer, como estos son grupos son para formación del profesorado universitario, no sé cómo lo veis, pero como ya hay confianza, porque al final básicamente hemos cogido confianza, en estos grupos reducidos, al final pues grabarnos y vosotros como profesores, decís pues mira esto tiene estos tics y el resto de compañeros que te digan cosas.

D7: Es cierto, que no sea solo para ti.

D3: Yo acepto, yo doy las clases de esta manera más o menos y yo acepto que vosotros me digáis pues yo lo haría de esta manera, yo no, yo no sé qué, yo no sé cuántos.

M: *Eso ¿lo habéis hecho con vuestros mentores? ¿Han ido algún día mientras poníais el plan de mejora en marcha o simplemente a observar?*

D5: *¿In situ a clase?*

Todos: No, no.

M: *¿Os han ayudado de otra manera los mentores?*

D1: En mi plan de mejora sí que está dentro de mi Moodle y ahí sí que me ha ayudado, pero así en directo...

M: *No, era una pregunta que se me ha ocurrido, sin más.*

D3: Yo sí que sé que hay veces que cuando empiezas a dar una asignatura, el mentor o el responsable de la asignatura va o bien como apoyo o bien para ver si algo te falta o no te falta. Pero hay un momento que el propio mentor que dice no sé qué hacer si ir o no ir. Si voy, igual le pongo nervioso, entonces prefiero que tenga más libertad para que haga lo que le dé la gana, con sus errores y con sus aciertos. ¿Qué es lo malo? Al final tú te quedas en la clase y como no te grabes, no tienes forma de ir aprendiendo, solamente aprendes por lo que vas formándote tú o por lo que vas viendo que no te va funcionando pero no tienes esa explicación directa de que alguien te diga esto hazlo... A lo mejor el propio mentor no... A lo mejor el mentor trasmite menos que tú. Porque dicen este sabe más pero trasmite menos que yo. Que puede ser el caso de algunos o no. Muchas veces los alumnos lo dicen: este sabrá mucho pero yo me entero más contigo, aunque digas menos cosas.

D5: Luego por ejemplo, te encuentras con temas estructurales ¿no? El tener las sillas y todo fijado al suelo es que eso, claro ¿Cómo vas a...?

D4: Las sillas atornilladas, es terrorífico. Eso dificulta

D5: Estos días con los 35 que me vienen hubiese hecho alguna cosilla pero está todo fijado al suelo y no hay otra.

M: *Habéis hablado de los mentores ¿os ha parecido buena esa posibilidad de contar con alguien que tuvierais más cerca, de vuestra área de conocimiento, con más experiencia que os pudiera apoyar? Esto si es otra de las novedades que hemos incorporado en el Diploma este año.*

D7: En mi caso fue fundamental, porque además mi mentor era el coordinador de mi asignatura. En ADE, en FICO y en MIM cada asignatura tiene un coordinador y coordina todos los profesores que damos clase en esa asignatura. Entonces viene bien que sea el coordinador porque además entre los dos planteamos el problema y

como ha funcionado, lo vamos a comunicar a los otros profesores de la asignatura. De alguna manera es una relación directa y tiene un sentido.

M: *¿Positiva?*

D4: Si, si para mi desde luego.

D3: Tienen otra visión.

D4: Tienen otra perspectiva, por lo menos en mi caso.

D1: Tienen más tiempo.

D4: Muchísimos más años de docencia, tienen una perspectiva global de la asignatura, o del Grado, o de lo que sea. Entonces a mí me ha ayudado mucho.

D3: Ya procuras tu que el mentor sea alguien que está dispuesto a que tú le digas cosas y va a decir vale, vale..

D1: Te llevas bien.

D3: También nos hemos buscado a gente con la que te llevas bien, que esté dispuesto a ayudarte.

D5: Todo lo que le he propuesto (al mentor) le ha parecido muy bien.

D3: Pero es que tú eres muy bueno. (Risas)

D5: No, no, yo venía como estas señoras, cuéntame y le decía (al mentor) ¡pero dime algo malo! Para mejorar que en ello estamos.

M: *¿No tuvisteis muchos problemas para encontrar un mentor?*

D1: Yo ninguno. Tenía claro a quien pedirlo.

D5: Yo disparé también a lo seguro. Si hubiera tenido que ir preguntando, posiblemente ¿Y esto qué es?, ¿esto a qué me compromete?, ¿no?

D1: Yo directamente se lo conté y me dijo ¿quieres que sea tu mentor?

D5: Realmente los mentores, ¿qué contraprestación conlleva el hecho de ser mentor? ¿De ningún tipo? ¿Nada, de ninguna...?

M: Van a tener un certificado y nosotras les animamos a parte de trabajar con vosotros en los planes de mejora, claro y ese "con" tiene distintas graduaciones (o recompensas dice D4). Lo que nosotras intentamos transmitirles es que desde la organización lo único que les podíamos ofrecer es un certificado de haber hecho esa labor de mentor con otro profesor a lo largo del Diploma. Y lo que les animamos es a que continuaran el trabajo de los planes de mejora hacia un artículo conjunto, que de esa manera ellos pudieran obtener, junto con vosotros, un mérito de

investigación. De investigación en docencia de las asignaturas. Creemos que habéis empezado un primer trabajo, que como tú misma decías, no tiene fin. Ahora las calificaciones, al año que bien podremos hacer esto otro... Y les intentamos transmitir esa idea en la medida de lo posible. Porque claro ahora es un poco una decisión y una posibilidad de cada uno, a lo mejor estáis muy decididos pero las circunstancias os lo impiden. Esa fue nuestra propuesta. Que veíamos una forma de también rentabilizar este esfuerzo por ambas partes. De hecho, por eso también nosotras en esta sesión hemos insistido un poco en que hagáis las cosas con detalle, con precisión, con claridad para que si algún día enviáis esto a un congreso o a una revista, penséis que el revisor no tiene por qué ser de vuestra área, pero si es un profesor. Que un profesor entienda qué es lo que habéis hecho y eso os lo van a valorar. La recompensa para ellos no es mucha, es todo lo que podemos hacer y animar a que difundáis vuestros resultados, que son interesantes.

M: La última pregunta que teníamos aquí en la cartuchera, ¿creéis que es recomendable? ¿Vosotros recomendaríais a un compañero vuestro que hiciera el Diploma? ¿Creéis que vale la pena? ¿Es recomendable? ¿No es recomendable? ¿Cómo lo veis? ¿Qué os sale de dentro?

(Si, si, varias voces)

D7: Yo lo recomendaría a todos, yo lo recomendaría no solo a los profesores que estamos apenas de asociados, incluso lo recomendaría a otros contratados, a titulares, a todos.

D5: Algún titular también le vendría bien pasar por aquí. Pero vuelta y vuelta, esto como la sartén. (Risas)

D1: Creo que estamos nosotros un poco más moldeables ¿no?

D4: Yo sí que lo recomendaría. Es más, yo animaría al ICE, si se puede, que no lo sé, no a vosotras, sino al Instituto, a que los profesores que vosotros estiméis, justo el primer año que entran o el segundo año que dan clase, enviar un correo circular a la lista que facilite el personal: Hola buenos días, sabemos que su segundo año de docencia, que sepa usted, le informamos de que existe...Yo no sabía que existíais.

D7: O algo más sencillo, dar la información a los coordinadores de departamento o a los jefes de departamento y que ellos lo envíen a las listas de los departamentos. Eso sería fenomenal porque es que llegaría más rápido que con el boletín de la Unizar.

D4: Pero yo me refiero solo a un correo personal a los profesores que estén en su primer o segundo año de docencia, lo que vosotras estiméis, que no lo sé, pero personal.

D5: A mí por ejemplo me ha llamado mucho la atención que hayan quedado plazas libres en el Diploma. Me ha llamado la atención. Me parece algo interesante, y personalmente, esto es para aprender. Entonces me ha llamado la atención que queden plazas vacantes en el Diploma, a mí, con tal número de la Universidad de Zaragoza ¿no? Que no sé cuántos asociados y cuantos profesores estaremos pero vamos yo creo que... ¿Cuántos estamos?

D4: ¿Cuántos estamos, sobre 4000 profesores?

M: En total unos 4000 profesores más o menos.

D4: Pero entre todos, desde los asociados hasta los catedráticos.

M: Si, si, entre todos

D5: Pues eso.

D1: Yo creo que el porcentaje de asociados yo creo que también está subiendo en los últimos años.

D4: Claro, como no hacen plazas de permanentes, o como se llamen.

D3: O cursos de reciclaje, nuevas herramientas, nueva pedagogía...

D4: O de actualización.

D3: Actualización. A muchos profesores les vendría bien. Cosas sencillas, que no sean de mucho tiempo. Pero que sí que se reciclen. Oye llevas 5 años dando clase que sepas que hay un curso de aplicación de cierto tipo de herramientas básicas, nuevas. Que sea presencial, no que no sea venga voy a hacer un curso de TIC, porque así tengo un curso del ICE y eso me vale como méritos de estos de investigación, de los quinquenios, de los sexenios,.. Hago lo que sea y ya está.

D1: También hay profesores más predispuestos. Yo por ejemplo, he coincidido en cursos con mi mentor, lo que quiere decir que es una persona muy predispuesta a... pero son los menos.

D3: Pero eso son los menos,

D5: Eso es una excepción.

D3: Cuando sacáis los módulos complementarios ves que siempre hay gente que todos los años dice yo esta semana me la reservo para hacer unos módulos y saben perfectamente qué módulos tienen que hacer. Saben perfectamente los

módulos que tienen que hacer, saben que hay módulos más aplicativos que van a aprender y hay gente que o no los hace o pasan.

M: Yo desde fuera, puedo decir, claro pero es que leo que hay un curso de 250 horas, todos los miércoles desde octubre a abril (la parte presencial)...

D3: Claro, por eso no lo hace un profesor titular, eso ¿Quién lo hace? Profesores de nueva incorporación, nosotros, los profesores asociados, y gente que necesita acreditación, habilitación y todo eso.

M: Me refiero ¿A ti no te asustó cuando viste eso?

D5: Sí.

D4: Al principio si asusta, las 250 horas si pero luego ves el calendario y son dos miércoles al mes.

D3: Si que me asusté. Y no lo hice otros años, porque este año tenía más disponibilidad. Si hubiera sido el año anterior o el siguiente...No lo hubiera hecho. Porque son muchas horas.

D5: Ahora que llegas al final ya lo ves, pero es verdad que al principio eso...

D4: ¡Y a mediados! Yo creo que cuando no ves el fin y dices todavía me queda...

D5: De hecho, alguna compañera que lo dejó ¿no? Y dije ¡ostras! Ya empezamos aquí

M: Si, pero porque se marchó a otra universidad en la que había conseguido plaza de ayudante doctor.

D5 y otros: Ah, vale, vale

D3: Estos cursos que yo pienso que son fundamentales, deberían ser más valorados por la universidad.

D5: Sí, sí.

D1: ¿Esto lo valorarán a la hora de, por ejemplo, las plazas de asociado y esas cosas?

D3: Siempre se valora.

D5: Pero no se si lo valorarán como un curso más.

D7: Si, lo valorarán como un curso más por el número de horas, supongo.

D3: Será por número de horas pero yo realmente a esto le he dedicado más tiempo que al CAP, por ejemplo.

D5: Es tendencioso ¿no? Pero dentro del baremo, a lo mejor, el haber realizado este Diploma...

M: Pero fijaos que cada departamento tiene su baremo.

D7: Eso sí.

D5: Si, pero esto debe ser algo transversal a toda la universidad ¿no?

D7: Cada departamento tiene su baremo.

D2: Cada departamento y cada plaza tiene sus baremos. Eso depende.

D5: Pero que de alguna manera se valorase esto que es transversal a todas las titulaciones.

M: Se valora como un curso de esas horas que son muchas horas. No es lo mismo. Ahora que el departamento lo valore, depende también de la propia cultura y de...

D7: Y las puntuaciones son distintas en cada

D3: Si, pero solamente se valoran las horas, no se valora el contenido. Porque tu puedes hacer no sé cuántos cursos de Excel y a la hora del concurso te vale lo mismo.

D5: Sí, sí. Te vale lo mismo.

M: Nos hemos pasado del tiempo. Muchas gracias por todo.

D1: Gracias a vosotras por la organización y por el tiempo dedicado.

D4: Que conste que yo os había propuesto tomar un café sentadas de forma tranquila.

M: Es otra cosa que he visto que has dicho que echabais de menos momentos en los que reuniros todos y estar así tranquilos.

M: Nos alegramos de que os haya gustado.

D5: Nos seguiremos viendo en los cursos y esas cosas.

M: ¡Hombre! Es que os buscaremos en los cursos. A ver, los del Diploma.

D2: Bueno a mi si me dejáis entrar que soy de centro adscrito y no me dejáis...

Muchas gracias a todos por vuestra participación e interés.

K. Entrevista grupal Mentores (M1, M2 y M3).

M: *¿Cómo os habéis sentido siendo mentores de un colega, de un compañero? ¿Qué os ha parecido?*

M1: Yo he salido contento. Mi experiencia tampoco sé si es extrapolable. Yo ya había trabajado con D1 porque D1, había estado en nuestro grupo de investigación en su momento como trabajadora asociada a proyectos. Con lo cual, sí que es verdad que ese conocimiento previo, mi opinión es que es muy necesario. Supongo que ella podía contar con que yo gastaría tiempo y viceversa, yo también estaba seguro de que ella trataría de hacer, dentro de lo posible, un trabajo en su caso útil para la asignatura que era el quid de la cuestión y en el caso vuestro, más o menos razonable, de cara al Diploma. Entonces en ese sentido, claro, yo, comprometerme con gente de la que más o menos estoy seguro de lo que va a pasar pues oye me lleva tiempo y etc., etc., pero igual con otras personas no haría lo mismo, en el sentido de que no me comprometería, ante la ignorancia o el desconocimiento respecto a su actitud. Eso una parte. Claro, por eso ¿Cuál es mi resultado? Es que yo ya sabía que iba a salir bien, porque es una chica muy trabajadora. Por eso cuando ella se planteó el Trabajo este final de Master o del Posgrado este, la idea era de que a sus estudiantes les fuera bien. Que a lo largo del tiempo ha habido sus más y sus menos, como siempre ocurre ¿no? Yo le pasé material, otro material lo mejoró ella, para cuando el material efectivamente ya estaba ya disponible, les quedaba a los chavales relativamente poco tiempo, la evaluación no ha sido como hubiera pretendido yo finalmente, ni ella, pero bueno esto entra dentro del estándar de lo que es ser profesor y que hay que atender a los alumnos en mayo y en mayo los alumnos harta desgracia tienen, ¿no? Entonces yo en el sentido del resultado del trabajo personal suyo y mío, contento, de la relación, también, del resultado final, dentro de las opciones que había yo creo que también. Claro, el primer plan era muy maximalista. Íbamos a obtener la evaluación de todos los pitos habidos y por haber con los cuestionarios y la opinión de los chavales, íbamos a medir su impacto en los exámenes y... no, no, no da tiempo.

M1: Pero bueno, yo creo que en total, creo que bien. Entonces, esa es, pero claro es una posición muy particular, digamos que tengo ese grado de conocimiento. Yo había trabajado con ella durante tres años, entonces, claro, quiero decir que no es la misma posición de partida. Luego, para ella, yo creo que, a veces pasa con los proyectos que les propones o donde te involucras, que ha sido útil un 10% del tiempo que le has dedicado, yo creo que en este caso, no. Es mi opinión pero supongo que ella os lo podrá decir también el día de la presentación final. Ha sido bastante más. Porque sí que es verdad, ella estaba poniendo en marcha una asignatura, era el segundo año que la daba, pero quieras o no...iojalá hubiera tenido

yo cuando era ayudantillo! ¿No? (Risas) Yo tuve ayuda del que era digamos del que era el encargado de la asignatura, me pasaba los problemas y todo esto, pero es verdad que respecto a los grandes inconvenientes que se tropiezan los alumnos, pues hombre, te los encontrabas, preguntabas y en este caso yo creo que era un poco más anticipado ¿no?, tanto en su primera opción el año anterior, como que yo soy más bien viejo.

M1: Yo creo que este es el típico proyecto (el de mejora), hombre no puedo decir el 100%, pero más de la mitad del tiempo que hemos empleado ha sido útil, que para mí es mucho ¿eh? En ese sentido, pues, esa parte digamos de utilidad, de resultado, yo creo que también contento.

M: Cuando hablas del proyecto, hablas del proyecto de mejora (M1: Si, del Proyecto Fin de Máster o algo así) Sí, el proyecto de mejora en el que entiendo que habéis trabajado juntos. (M1: si, eso es) ¿Porque estáis en la misma asignatura o no?

M1: No, ella ha tenido lógicamente que adaptar. Yo estoy dando asignaturas de Estadística en Ingeniería, en el que el nivel matemático no tiene nada que ver con la asignatura que daba ella de Estadística para otro ámbito. Por ejemplo, el cuestionario que yo tenía de cuestiones de probabilidad y etc., etc., pues hombre, ha podido ver cuál era el esquema mental y alguna pregunta quizás pues ha podido utilizar, pero ha tenido que adaptarlo a su temario. En cambio en la parte descriptiva para nosotros realmente es una parte que se resuelve pronto, porque no hay conceptos difíciles, en cambio en su asignatura ocupa más tiempo. Con lo cual, realmente los cuestionarios que tenían que ver con descriptiva los ha tenido que ampliar, esos igual los ha podido utilizar. Porque yo he accedido a su página, me he metido como profe, pero claro, ha tenido que ampliarlos porque tiene más carga. Yo de esa parte, positiva. Y luego a fututos, hablamos luego, ¿no?

M: Como queráis.

M1: Respecto a, no sé si llamarlo negativo, o podría ser más positivo, yo creo que el proyecto de mejora, eso lo tenéis que valorar vosotras, el proyecto de mejora en esta chica se hubiera podido lanzar el primer día de clase, aunque no supiera pedagogía porque se la dierais después y mejorara. Pero como objetivo a obtener, porque era profesora, claro eso yo no se si todos estaban en la misma tesitura, pero ella era profesora. Con lo cual realmente plantearse el primer día de curso opciones de mejora, se las podía haber planteado. Entonces ¿os acordáis que el proyecto de mejora lo hicimos en noviembre?

M: Si, 30 de noviembre era la fecha final, pero podían haberlo lanzado desde el principio.

M1: Si, pero entre que se redactó y no se redactó, y ahora nos lo pensamos, ya era diciembre. El primer cuatrimestre estaba liquidado. De hecho, modificamos la asignatura. No pasa nada porque ella tenía otra asignatura parecida. Pero si que es verdad que, de cara a lo que podía haber estado, no sé, empleando tiempo o haciendo pruebas piloto con la primera asignatura, pues para cuando nos dimos cuenta eran finales de noviembre.

M: Pues no nos hemos comunicado bien. Porque en realidad podría haber sido. Claro, pusimos una fecha tope final, pero podría haber sido. Pero bueno, es una buena sugerencia.

M1: Yo es que desconozco si son todos profesores y desconozco si todos dan clase en el primer cuatrimestre.

M: Si, sí, hay de todo, pero es una buena sugerencia, sí. Porque aunque has dicho que os habéis planteado de todo, que alguna cosa...

M1: Ya sabes, puestos a pedir...

M: Y ¿os habéis planteado seguir?

M1: Eso es a futuro ¿no? ¿te lo contesto ya?

M: Como has dicho ¡Podíamos haber hecho muchas cosas! Pero claro ahora hasta aquí, hay cosas que hemos podido hacer o no, se me ocurre ¿y os habéis planteado seguir?

M1: La respuesta es sí. Yo lo que he pensado es que, cuando salga en el curso que viene la nueva la oferta de proyectos, que otros años me lo niegan, de innovación. En este caso plantearé uno con ella, que va a ser basado en lo que ya tenemos, un banco suyo y otro banco mío pues, pues tratar de aumentarlo al doble. Si tenemos un banco de cuestionarios que está ahora, no sé en cuántas preguntas, en 130 creo, a ver si llegamos a 300. Si llegamos, vale. Si nos pasamos, mejor. Pero eso también es un poco distinto porque ella continúa.

M1: Bueno, si queréis que hable de futuro, yo creo que eso tenéis que hacerlo en realidad con todos los que tengáis como rama científico-técnica, porque yo de las otras ramas no puedo hablar, podéis animarles o incluso involucraros vosotras, porque yo me voy a centrar en la estadística y punto redondo, en lo que me toca, pero quizás en esa idea pedagógica de innovación pues ellos... D1 no va a liderar un proyecto de innovación docente, no lo va a hacer. Si yo le propongo como estoy diciendo uno de Estadística, pues estaremos los dos y viva la pepa. Pero ya de otro

ámbito, igual tiene que ser desde vosotras, que lo lideréis, que invitéis a estar y ya que estén o no.... Yo veo que en la parte científico-técnica hay una cuestión a pensar que es cómo se evalúan las capacidades de los niños de primero, de segundo, y de los más adultos yo no conozco.

M: Bueno, vamos a hacer una ronda o como lo queráis llamar, pero vamos que podéis interrumpir, y volver otra vez sobre el tema, seguramente que volveremos ¿verdad?

M2: Si queréis voy yo. El caso nuestro como tiene unas circunstancias tan especiales, es un poco difícil de trasladar. Nosotros tenemos un centro que va a hacer seis años ahora. Nuestro centro es muy joven, nuestros profesores son todos muy jóvenes, la inmensa mayoría con poca experiencia docente pero con una carrera por delante dentro del centro que se va a llevar a cabo y entonces, pues, por ejemplo, aunque yo he estado muy a gusto haciendo las labores de mentor, pues mi posición es un poco más institucional, yo soy subdirector allí y de alguna forma, pues D2 cuando me dice que va a hacer el Diploma, no tiene muy claro a quién pedirle la mentorización y yo creo que se quedó un poco sorprendido de que yo se lo ofreciera. Digamos que puedo jugar ese papel porque los viejos del lugar allí somos el profesor E y yo. Ellos son todos profesores jóvenes y eso me permite hacer un planteamiento respecto a la relación del CUD con el Diploma distinta.

M2: Nuestro centro es peculiar en muchos aspectos, estos que he contado de circunstancias pues están ahí, además tiene una peculiaridad y es que, bueno, cada centro tiene sus historias, pero nosotros estamos muy en la lupa porque somos un centro nuevo para dar un tipo de formación completamente nueva dentro del ejército. Ellos están preocupados por ver si el modelo funciona, y entonces nosotros tenemos que estar, no voy a decir siempre justificando nuestro trabajo, pero si demostrando que el modelo les va a ofrecer ventajas. Ellos cuando lo instauran, suponen que eso va a ser así, pero nosotros les tenemos que dar la tranquilidad. Y, en ese sentido pues este tipo de herramientas para nosotros son muy útiles, por el profesor y por el centro. Para nosotros sería interesante que la experiencia de D2 ahora se pudiese ir propagando entre el resto del profesorado, evidentemente no se puede poner ningún tipo de obligatoriedad pero si que los profesores perciban que esto va a ser un beneficio para su carrera en docencia, y que podamos, casi establecer, el ideal sería establecer que cada año haya dos o tres profesores, los que estén animados, que vayan haciendo el Diploma. Eso nos permitirá tener una estructura homogénea de la manera en que se enfocan las mejoras en cada asignatura y todas estas cosas. Y entonces, para nosotros este es un Diploma interesante ya os digo, ya no solamente para los profesores, sino como centro.

M: Entiendo que tú estás hablando desde una posición institucional. Para tu institución es importante y esa es una de las razones por las que te propones como mentor de D2.

M2: Exactamente, yo cuando D2 viene a hablar conmigo, yo apenas he tenido relación con él, yo he entrado como subdirector a finales de septiembre y bueno lo que si que tengo claro es eso, que yo tengo mucha más experiencia que ellos por lo que decía el, por los años.

M: Pero que sois muy jóvenes.

M1: Vosotras es que sois súper jóvenes.

M: Sí, sí (Risas).

M2: El caso es que eso, que para nosotros tiene el interés...El caso particular de D2 es que... Pero vamos es un profesor muy tipo dentro del CUD, tíos jóvenes, súper responsables, súper implicados tanto con su proyecto personal de profesor como con el proyecto del centro. Entonces pues es una herramienta humana muy buena para este tipo de cosas: para animarlos a que progresen en técnicas pedagógicas y que puedan ofrecer ese plus, o sea, cuando uno quiere explicarle a la gente que está esperando ver cuáles son los resultados del sistema, que es lo que se está haciendo y qué se está haciendo bien y cuáles son las buenas prácticas. Uno le puede decir, bueno pues si hacemos, no sé qué, pero que las herramientas estén acreditadas, que haya diplomas de este tipo, pues ofrecen tranquilidad, ofrecen una visión más seria y más fácil de aquilatar de cómo se están haciendo las cosas y si se están haciendo bien. Entonces digamos que institucionalmente para nosotros que nuestros profesores se vayan formando en cuestiones pedagógicas y de educación es muy interesante y como el caso particular este año.

M2: Bueno este año hemos tenido cal y arena porque la profesora R este año se marchó a mitad de diploma, se marchó a otra universidad y ya no pudo terminar pero con D2 es que las interacciones eran prácticamente..., venía al despacho, ¿qué tal vas? Esto y esto, he tenido que decirle un par de veces que se había retrasado con alguna cosa y nada más. Le hice una revisión del trabajo fin de diploma, también bueno, cuatro de cosas y en seguida las entiende... Pero bueno, ya os digo que es un perfil muy tipo del centro. Entonces si el Diploma sigue, si podemos ir animando a nuestros profesores a que lo hagan, para nosotros pues tiene mucho interés y en principio, salvo que me desborde el trabajo, pues si pudiera seguir yo haciendo la mentorización, pues yo estoy dispuesto.

M: Bueno yo creo que lo dos habéis dicho que, tu particularmente "ojalá yo hubiese tenido esta ayuda", "para nosotros es importante que el profesorado se

forme". Vosotros ¿habéis recogido esa idea, que el Diploma les ha servido realmente para tener esa formación como profesores? Una formación, yo no estoy hablando de la definitiva, porque esa no existe sino esa primera formación.

M1: Yo he visto cómo ella lanzaba la página del ADD, como yo era su mentor, pues yo le abrí mi página ADD. Mis páginas ADD no son una maravilla, pero, lógicamente llevan más años pensadas, y yo he compartido con muchos profesores de ingenieros cómo organizarlas. Entonces, aunque yo fuera el más torpe del mundo, quieras o no, toda esa experiencia, ella la ha visto. Entonces ella dijo ¡ay va pues cómo están organizadas! Yo le abrí dos, porque depende de cual pues tiene una esquemática u otra pensando en el tipo de alumno. Esto no es que me lo haya dicho ella, yo lo he visto, cómo ha mejorado su página del ADD de cara a los alumnos, evidentemente. El planteamiento de los cuestionarios, pues lógicamente, una persona que, harta desgracia tiene, de empezar y organizate el temario y estúdiate y los problemas, a ver, es un tomate muy grande, entonces el hecho de que haya una porción de trabajo que yo le podía proporcionar. Está claro que eso lo he visto yo también, no me lo ha dicho ella, pues le ha venido bien. Hay un aprendizaje indirecto de ahora me fijo en lo hacen estos y hay otro aprendizaje directo de, bueno ya que tengo el cuestionario, ahora me pongo yo a pensar en cuestiones. Eso yo no lo tuve. Y yo no me quejo de mí...que a mí el profesor P me ayudó muchísimo, pero no era el mismo esquema mental, ni la misma idea de que el ayudante tenía que sobrevivir pues ya sobrevivirás.

M: Si, te tiraban a los leones allí, ¡ala! el primer día.

M1: No lo decía con ninguna mala intención, solo que no tenía nada que ver...

M: No, no. Me refería si vosotros habéis percibido que a lo largo del Diploma ellos realmente han ido aprendiendo, los habéis visto moverse de otra manera.

M1: Mi respuesta es sí.

M2: Para mí es muy importante es que estén expuestos a un foro en el cual las mejoras didácticas, el buscar cómo enfocar las cosas, es algo importante. Las herramientas que les proporcionáis, bueno pues, van a quedar ahí, pero yo creo que sobre todo es muy importante que ellos.... Nuestros profesores son investigadores y para ellos, por ejemplo, la investigación pues supone estar continuamente expuestos a cuál es el estado del arte, qué es lo que puedes contribuir. Bueno pues que haya algo también en la parte docente en ese sentido. Y el que hagan el Diploma, más allá de las herramientas que les dotéis este año, yo creo que les va a configurar la mente decir que eso, que dar las clases no es ir a clase y este año y otro año...Sino que existen herramientas y si adquieren la mínima autonomía para mantenerse más o

menos al día, yo creo que eso sí que es muy importante. Y que eso más allá de las cosas concretas que hayan adquirido este año, eso va calando. En ese sentido yo veo interés en que hagan el Diploma por eso, que haya un ambiente de mejora docente y de que siempre hay cosas por hacer y además cosas por hacer, no meramente intuitivas o no meramente provenientes de la experiencia, sino que hay herramientas para trabajar.

M: Muy Bien.

M3: Bueno pues ahora me toca a mí.

M: Pero podéis intervenir en cualquier momento. Ya veréis como vamos a volver a sobre los temas.

M3: Bueno pues, ¿cuál es mi experiencia? Yo voy a decir algunas cosas muy escuetas. En primer lugar: plantearse un Diploma con un tándem tutor-mentor a mí me parece una solución muy buena, muy acertada. Y no lo digo solamente por este tema, del Diploma, sino también estoy en el POUZ en el ICE, con un mentor que está conmigo que es un alumno y entonces la verdad es que yo creo que este año los resultados están siendo notablemente mucho mejores que en años anteriores, de participación, de inquietud, los alumnos han mostrado mayor cercanía, han expuesto más sus problemas. O sea no tiene nada que ver a otros años en donde yo he participado y yo he visto que la participación de alumnos era muchísimo más baja que este año. Y este año ha sido una experiencia muy buena, tener un alumno a mi lado que era nexa o era puente con los alumnos. Para mí me parece muy bien. Entonces este curso yo lo veo acertado, este Diploma, yo lo veo muy acertado. El tener tutor-mentor, lo veo muy bien. Consideraciones: bueno pues consideraciones, resultados finales que es lo que importa. D3 está muy contento con lo que ha aprendido. Él está contento, pero, por otra parte quiero decir lo siguiente, que, claro, yo he aportado muy poco. O sea, yo tengo que ser sincera, yo he aportado muy poco ¿por qué? Pues porque la parte de aprendizaje de lo que es docente, lo ha puesto el ICE. La parte de trabajo, de pensar, de innovar, como es el caso de una aplicación para móvil, pues para elaborar su guía docente, lo ha hecho él. Entonces, yo, bueno pues apoyo moral. Yo he dado esa asignatura que él ha planteado, yo conozco perfectamente lo que es eso y he podido de alguna manera asesorar o decir, pero poco más. Físicamente él está en Huesca, yo estoy aquí. Él es una persona que yo la conozco bien, por otra parte y estuvo alumno interno cuando estaba estudiando, y después estuvo cuatro años haciendo una tesis, o sea que, por eso lo he cogido. Soy su directora.

M: Entonces ¿también le conocías?

M3: Si, soy su directora de tesis. Entonces el resultado pues era fácilmente predecible pues porque él es una persona muy, muy docente, el hace investigación y docencia pero realmente lo que le gusta de verdad, es la docencia. Entonces en base a esto pues ha hecho un curso docente que es el ICE y ha estado ahí haciendo su guía docente y, claro, pues le ha gustado, ha tenido una buena experiencia. Y por mi parte, he aportado muy poco, lo tengo que decir así, porque si, es poco lo que he aportado. Pero él está contento, muy contento.

M2: Yo te diré que D2 es Teleco y yo soy Físico, la asignatura que da yo no la he dado y, en ese sentido, mi aportación material a cosas que le he podido ofrecer ha sido pequeña, bueno pues porque al final las experiencias en el aula más o menos son trasladables. Yo sí que percibo que para ellos es una cuestión de tranquilidad: el poder comentar contigo las cosas, tener una visión más allá de lo que están viendo en el curso, que haya un tercero fuera y ahí sí que he visto cuál era mi papel. En realidad de cosas concretas estoy como tú. De cosas concretas...

M3: No y es lo que ha dicho él, tener la suerte de tener un mentor al que puedas llamar por teléfono. Es que ya digo, él está en... Contactar, incluso alguna vez también ha venido. Yo creo que eso, ninguno de los que estamos aquí, no se vosotros, desde luego yo, a mí nunca, no he tenido. Te lo has tenido que ventilar con tus guías y con tus problemas docentes y tus alumnos y se acabó. Eso ha sido así. Pero afortunadamente tanto los alumnos se está viendo, entran en la Facultad y los tienes, que los conduces, les enseñas, les programas, actúas en estos cursos del ICE con vistas a que ellos se integren. Eso no ha existido, esto ha sido en los últimos años y realmente creo que es muy bueno. Y mejorado gracias al Tutor-Mentor. Yo creo que el Tutor-Mentor ha sido una buena cuestión pues para estar más próximo al alumno que en realidad en lo que se basa es en eso, enterarte y poder ayudar al alumno. Yo lo veo muy bien.

M: *¿Habéis empleado alguna estrategia que os haya resultado mejor a la hora de trabajar con vuestros mentorizados? Me explico: yo que sé, no sé si habéis trabajado un poco a demanda. Porque los tres que estamos nombrando aquí son gente muy implicada con el curso y seguramente a lo mejor os habéis reunido cuando haya hecho falta. O alguna estrategia como por ejemplo, la que tú has comentado: yo le abro mis cursos en el ADD para que los vea. Simplemente por conocer, por ver cómo establecer ese tipo de relaciones, también de cara al futuro, claro.*

M1: De cara al futuro, yo os animaría en ese sentido por lo que he visto. D1 realmente estaba aislada. En el sentido de que esa asignatura la da ella y nada más que ella. Puestos a compartir con alguien, opciones que tiene: o con alguien, que se

me ocurran a mí, claro, igual hay más, o con alguien que sea a su vez de estadística pero que de una asignatura en Zaragoza, como es mi caso. Entonces, puede ver allí. Claro, yo no trabajo aislado, en el pasillo somos diez, y comparto las asignaturas con cantidad de gente. Entonces, claro, realmente, solo con ver un ADD y ver cómo se gestiona, ella recibía todos los correos: pues tenéis que hacer esto. Ya ve cómo tratamos a los alumnos en un sentido, que será mejorable, pero bueno lleva muchos años.

M1: Eso una parte. Y luego, se me ocurre que quizás la otra opción sería en su propio centro igual hay alguien que hubiera colaborado con ella, enseñando cómo es la asignatura de enfermería, las que haya, no sé, porque eso también le puede dar una perspectiva de muchos años trabajando en la escuela.

M: D1, ¿dónde está, perdona?

M1: No, que no es Enfermería, se llama la Facultad de Administraciones Públicas.

M: ¡Ah, sí! La de Economía y Gestión Pública de Huesca

M1: ¡Eso, eso! Esa perspectiva hubiera estado bien. Ella puede pedir el favor a alguien allí y se lo dará o no. Sin embargo, si el ICE se dirige, en el sentido de oye, tenemos una persona que está en vuestra escuela, al subdirector correspondiente, se le dice: mira a ver si le buscas un apoyo docente que le ayude a formarse, etc. Eso también es una función que vosotros..., es una carta, una llamada. Y a esa persona que está allí, en lugar de pedir un favor, que a lo mejor se lo dan o no, pues te puedes encontrar con que institucionalmente...

M2: Aun así, se lo tiene que creer el centro y la persona del centro.

M1: No. Yo creo que si llama el ICE al subdirector correspondiente: que te digo que contactes con esta chica. Pues, hombre, mal será que el subdirector diga: "No tengo tiempo ni este año ni al que viene".

M2: Yo creo que si alguien se lo pidiera, debería estar dispuesto a ofrecerlo. Pero también es verdad que cada uno tiene su manera de ver las cosas. Hay gente que este tipo de formación no...

M3: ¿Y tú conoces casos de falta de apoyo, de no ver nada y de no querer aportar nada de nada?

M1: Yo mismo. Si a mí me viene una persona que yo no conozco y empieza con oye yo tengo interés en no sé qué y no sé cuántos. En los escarmientos de todos estos años ya estoy en que yo he empleado tiempo que luego no ha ido a ninguna parte, porque esa persona se ha marchado a no sé dónde, que está en su derecho,

pero mi tiempo no ha valido para nada. Vamos que no es por haceros de menos, quiero decir que el papel que nos vais a dar, fenomenal. Pero, como comprenderéis. Entonces, yo mismo. Yo soy reacio a que, si viene una persona desconocida, vaya a comprometerme. Yo no me comprometo. Como no estoy en vuestros centros, igual en vuestros centros la gente es súper colaboradora, pero yo pienso que cada uno tenemos nuestros problemas y ya tenemos bastante con nuestros problemas.

M3: Eso sí que es cierto

M: Creo que los tres habéis dicho que os conocíais anteriormente, bueno en el caso de D2 no, pero, bueno, está claro que, aunque no os conocierais, después digamos que habéis tenido una relación normal entre compañeros de trabajo. Pero sí que habéis dicho que conocerse de antemano es importante porque ya sabes, como habéis dicho, con quién...

M1: Y viceversa no conocerse en principio pues, por lo menos en mí mismo, que igual soy el único en la universidad, crea esa idea de yo no me comprometo. Entonces, efectivamente, en la escuela de Huesca a lo mejor la gente es súper comprometidísima y el primero que le dijera le abriría. En cambio el subdirector va a hacer por ello, va a hacer por ello, porque digamos os pagan económicamente y sentimentalmente.

M2: Al final, el subdirector va a estar un poco en lo que tú estás diciendo. El subdirector tiene una serie de misiones para su trabajo. Y si decide que una de ellas es implicarse en esto, lo hará. Pero si no...Excusas va a encontrar para no implicarse. Vamos, a lo mejor, quiero decir, el 100% de los que vas te dicen que sí, pero yo no estaría seguro. Es evidente que ayuda que el contacto sea institucional frente a un contacto de una persona que llega allí sin conocerse. Pero no sé qué garantías tendrá. Va a depender mucho del centro y de la persona.

M: Yo os preguntaba también por estrategias de trabajo en el Plan de Mejora. Desde nuestro punto de vista el principio es esa relación, que os conocéis, que pensáis que esta persona va a llevar el trabajo adelante. Pero luego, en el planteamiento y en el desarrollo del Plan de Mejora, ahí, ¿cómo os habéis visto?

M2: Yo lo único que hice desde el principio fue poner un calendario de reuniones bastante rígido para ir viendo. Yo tampoco sabía cuánto se iba a implicar D2, ni cómo iba a ir avanzando, entonces sí que procuré, en lugar de dejar que él viniera a contactarme, por supuesto si él quería cualquier cosa, yo estaba abierto. Pero las reuniones para hacer seguimiento, esas desde el principio, traté de llevarlas bastante rigurosas y cuando ya llevábamos unas pocas, pues ya vi de que iba el asunto y ya te puedes despreocupar un poco más. Pero bueno es por eso, porque a

mí me faltaba el conocimiento previo, que como vosotros ya sabíais que esa persona iba a funcionar de esa manera y no tuve que aplicar ninguna estrategia especial más.

M1: Yo a demanda, ten en cuenta que esta chica, aunque da clases en Huesca, vive en Zaragoza y pasa muchos ratos en Matemáticas, yo también procuro venir, entonces nos encontrábamos allí, en el despacho de Matemáticas que es como una zona compartida para profesores que no somos de acá. Pues si me preguntaba pues tal o si decía que viene el plazo de lo que fuera, pues me lo mandaba, lo miraba y se lo devolvía rayado. A demanda.

M3: Si, igual. No he hecho ninguna programación con él. Ha sido cuando él ha querido.

M1: Es que son personas, en mi caso, era súper responsable, de su propia cosecha venía el que no se pase ningún plazo, el que todo esté a tiempo.

M: *Y ¿habéis notado en algún momento una excesiva carga de trabajo o la carga ha sido más o menos uniforme? ¿Habéis notado, os han comentado...?*

M1: Hubo un plazo, pero será este que habéis ampliado ¿no? había un plazo que coincidía el final de curso con todo, yo creo que sería este. Que tuvisteis que ampliarlo porque...

M: *Sí que lo íbamos a terminar al final de mayo y lo alargamos hasta el 15 de junio. Sí.*

M1: Yo creo que fue ese momento. Fue la última vez que estuve por aquí ¿era entonces?

M: *Efectivamente, hablamos de eso.*

M1: Yo más no se, tendría que preguntarle a D1, bueno a cada uno.

M: *Quiero decir si a vosotros os han manifestado ¡Ay, madre mía, si es que ahora se nos junta esto y lo otro! Si es que esto no está correctamente distribuido. Si a vosotros no os ha llegado ese runrún de imadre mía, dónde me he metido!*

M1: Ese sí que me llegó.

M2: En nuestro caso, no. También es que como D2 tiene esa asignatura en el primer cuatrimestre eso te permite organizarte mejor. Haces la acción en aula, pero luego toda la parte de informes la haces en la parte donde estás más descargado. Para el ha sido, cómodo, vamos a mí no me ha manifestado que tuviera problemas.

M: *Vamos, si no os ha llegado esa idea de ¡ah!*

M3: El curso globalmente, no. No ha tenido así incidencia importante en cuanto a agobios. Pero claro, por otra parte él tenía otros agobios distintos de otros temas laborales para él. Pero eso ya no es culpa del curso. El curso tiene su programación, su estrategia. Pues claro, a algunos les coincidirá con otras cosas personales, laborales. Pero eso ya, yo creo que eso es lo que es, cada uno...

M: Ahí está, teníamos también diversas opiniones, porque algunos de ellos tenían más carga en el primer cuatrimestre, como D2, otros no, era todo el segundo cuatrimestre, entonces, claro, es complicado. Pero para nosotras es importante saber si no hay demasiada carga a lo mejor en algunos puntos, menos en otros. Si no os ha llegado esa impresión.

M3: Si fuera del curso coincide en que ese máximo del diploma, pues coincide con un mínimo de lo que es personal, pues entonces ellos lo pueden hacer perfectamente. El conjunto entero es lo que hay que valorar. El Diploma yo que sé, no lo sé, es lo que es, no lo he notado yo.

M1: Las fechas claves de entrega pues salvo esta última que especialmente coincide con el final de curso, si no das, no, pero si das, un desastre total. Yo creo que no coincidía, la de noviembre a mí me parece demasiado tarde, pero bueno. Ella tenía los exámenes a finales de enero, pero ella yo no recuerdo que tuviera tomate del curso vuestro. Luego ya ese asunto de mayo y bueno, el informe final de Diploma, no el informe final, esa presentación.

M: Si el Trabajo Final de Diploma. Si, la presentación, pero no era el final, sino una presentación.

M1: A mí me mandó un informe que yo algo le corregí, le rayé y eso. Luego hacía la pre-presentación con vosotras, pero no me pareció que eso fuera... Porque el trabajo, claro, lo tenía que haber hecho antes, como es natural. Y finalmente la gran presentación decís que va a ser ahora en junio.

M: Hasta el 15 de junio, sí. Ya no es una presentación, sino el envío del informe. Ya no los liamos más. Ya hicimos la presentación conjunta, fue el 25 de mayo y ahí fue cuando tanto nosotras, como el resto de compañeros, se hicieron preguntas, se hicieron sugerencias, en fin, ahí hubo bastante interacción, sí.

M1: Eso os quería preguntar a vosotras. Desde el Proyecto de Mejora de noviembre hasta el proyecto final, D1 en realidad ha seguido el mismo enfoque, pero ¿eso es habitual? ¿O la gente ha variado? Quiero decir, de las propuestas de noviembre a lo que ha llegado a mayo...

M: Más o menos. Han seguido todos con lo que estaban haciendo desde el principio, si, yo no recuerdo los que presentaron, no hubo nadie que cambiara.

M1: Vale, vale

M: Es que, por ejemplo, D2 ha hecho el Trabajo Fin de Diploma sobre su guía docente, pero en general, los Planes de Mejora, en general los han continuado. Lo normal era que lo que presentaban en noviembre era un plan, digamos muy ambicioso en cuanto a objetivos y luego, como tú has dicho, pues el día a día de la asignatura les ha ido un poco centrándose, abandonando algunos objetivos.

M1: Digamos que el objetivo global, inicial, realmente estaba bien pensado porque ha finiquitado así.

M: Eso es. Normalmente si, a lo mejor ha habido otras cuestiones que han ido dejando por el camino pues porque no todo lo que en principio te planteas, vas a llegar al final. Pero con eso, en principio contábamos. Porque eso es lo natural. Sí que es verdad, que han conseguido fundamentar esta acción, tener como tú decías, esto no es experiencia mía, o es experiencia mía pero tiene una base teórica por la que esto puede funcionar. Esta ha sido un poco la tónica general. Después ha habido otras personas que aunque han hecho ese plan de mejora, lo han ido llevando, lo que han hecho ha sido cambiar la guía como ha sido el caso de D2.

M: Una pregunta, seguro que en la próxima edición, una de las cosas que nos preguntan los posibles mentores es, y esto ¿cuánto tiempo me lleva? Es la pregunta del millón, ya sé que es muy difícil calcularlo, ¿no? Pero si que recuerdo que has dicho más o menos que el 50% del tiempo que le he dedicado ha sido realmente fructífero. ¿Podrías calcular, grosso modo, cuál sería el tiempo de dedicación que le tendríamos que decir a un mentor, partiendo de vuestra experiencia?

M3: Igual él lo tiene más calculado por su programación cronológica porque él ha establecido decir unas fechas y teóricamente él sabe. Yo es que no lo he hecho así. Ha sido una cosa...

M2: Entre las 10 y 20 horas. Entre reuniones, las cosas que me ha ido presentando y le he ido revisando, pero, de nuevo, claro a cada persona le lleva...

M1: Yo un poco más, aunque no sé si serían 40, no lo sé, habría que pensar. En atención a lo que eran los proyectos, eso más o menos, sí que lo tengo claro porque ella presentaba unas ideas, pues esto no, pues mira lo redactas, pues esto ahora me gusta más pero no sé qué, no sé cuántos y cómo han sido dos puntos, igual en el primero empleamos 8 horas de discusiones, escrituras, no sé qué y en el segundo, no sé, 4. Eso por ejemplo en lo que es mi visión, mi contraataque, y ahora

te lo digo y ahora no sé qué... Pero luego, claro, en la puesta en marcha del ADD en cómo se cargaban los cuestionarios, ha habido un porción de aprendizaje de ella, de estructura del ADD y de herramientas que nosotros tenemos en marcha en ingenieros y todo eso, que ahí he gastado muchas horas, ella, bueno, es una chica lista, pero bueno, nadie nace aprendido, te enseñó cómo se hace esto taka, taka, taka. Venía otro día, oye, es que a ver si me puedes dedicar un rato porque esto no...

M1: Luego otra idea que tenía, la evaluación de los propios cuestionarios, autoevaluación que hace el ADD. Se la cuentas un día, aunque toma apuntes, lo intenta y alguna cuestión no le sale, pues ala, otro día. Ahí hemos empleado bastante tiempo.

M1: Luego, en la propia discusión sobre los cuestionarios había, pero eso también es una circunstancia, algún desenfoque, claro yo doy en una situación dónde hay más nivel matemático y entonces a mi cualquier cuestión que me planteaba me parecía muy fácil pero a su vez ella, realmente está más cerca de una escuela muy diferente, que yo nunca he dado allí, pero bueno, eso nos ha llevado algo más de tiempo. Y cosas de cómo se gestionan los grupos, cosas que son del ADD, que dices pues si esto con un curso del ICE enfocado a gestión del grupo, le hubiera llevado 5 horas y, en cambio, pues a mí me lleva más porque te enrollas más: esto lo he hecho así porque no sé cuántos. No sé.

M: Respecto a lo que dices, entiendo que realmente crees que se podría impartir o incluir en el Diploma, que os quitaría a vosotros ese esfuerzo.

M1: Vamos a ver la gestión del ADD yo se la he tratado de enseñar, y desde luego, como yo no soy profesional del ADD pues me cuesta el doble explicarme, y, a su vez, que ella lo entienda, pues también el doble, mientras que si hubiera alguien, gestor del ADD, un especialista de..., alguien habrá en la uni ¿no?

M: Y se han hecho cursos, el problema es que los cursos coincidan con el tiempo en que lo necesitas.

M1: Pero igual si lo incluís dentro del propio Diploma. Oye mira, una tarde o una mañana, ponéis un Doodle, a ver cuándo viene más gente. Esta parte, digamos, te la quitas. Bueno o ella lo aprende antes. Y bueno, hay muchas herramientas del ADD que yo mismo no conozco que seguramente...

M3: Tendríamos que estar dedicándonos a eso.

M1: Eso yo creo que si que les vendría bien, supuesto que sean de la Universidad de Zaragoza, claro.

M: Usan el mismo Moodle que nosotros, tienen lo mismo, exactamente igual.

M3: Pero es que esto es tan variable. Porque el, por ejemplo, habla desde el ámbito matemático, pero si nos trasladamos a letras o a una cosa intermedia como puede ser Veterinaria y afines, pues es que es tan diverso el grado de aprendizaje de unos con otros y de implicación...

M1: Pero, por ejemplo, en el ADD la gestión de los grupos, jolín, a ella le ha aclarado un montón, porque tienes un grupo de prácticas, mal será que en todas las carreras ya prácticamente haya esto, si tú tienes que dirigirte a un subgrupo de prácticas, tú tienes que crear ese grupo, mandas allí los mensajes, los avisos allí, si hay una modificación que al otro no le afecta, y a este sí, pues mire usted. Si tú quieres evaluar a unos y luego, por ejemplo, bueno esto es una cuestión estadística, vamos a hacer un caso-control, a este le someteremos a no sé qué, y a este otro... y ellos no lo saben. Pues claro, tienes que tenerlos más o menos separados. Esto yo creo que en cualquier grado les vendría bien. O por ejemplo, abrir los cuestionarios, la primera vez te cuesta, la segunda vez menos y ya si lo has hecho más veces...

M3: No, enseñar el ADD pasando por que sea la Universidad o dentro del ICE que lo hagan, eso si que me parece buena idea porque tu así no empleas ese tiempo, eso es cierto, sí.

M1: Yo creo que les enseñaría alguien.

M3: Si.

M: Si, es una idea. Y ¿os habéis planteado en algún momento asistir, algún día acompañarles en el aula, a ver cómo plantean? Bueno, en vuestro caso, en el caso de D1, ha hecho bastantes cosas con cuestionarios en el ADD pero D2 y D3 en su Plan de Mejora han hecho cosas en clase. Bueno ¿Os habéis planteado en alguna ocasión, pues te acompaño a clase, veo cómo lo haces, os lo han pedido, os lo han sugerido alguna vez?

M3: Yo es que lo he visto estar en clase con alumnos, yo no he tenido ese problema. Yo ya lo he visto como es, o sea que lo conozco bien.

M2: Yo la verdad es que no me lo he planteado, pero podría ser una cosa para plantearse en el futuro, dentro de las circunstancias que os he dicho, que estaba un poco reticente y todo eso de llevar el plan de mejora de D2 de llevarlo adelante, pero si que podría ser una cosa para plantearme en el futuro.

(M3 se despide porque se tiene que marchar a Veterinaria, le damos las gracias y da las gracias a todos y nos desea buen curso)

M: Yo solo estaba hablando de una posibilidad. Era una idea simplemente, creo que es lo que han hecho D1 y M1 un poco con el trabajo del ADD, pero por si acaso hubiera surgido.

M1: La verdad es que ni ella me lo planteó ni a mí se ha ocurrido.

M: No, es solo una ocurrencia. Otra cosa que yo creo que tú también lo has dicho ya. Es lo del futuro porque ya sabéis que nosotras lo que planteamos es que desde aquí, poco más que un certificado que realmente a vosotros os da igual, más bien puede ser una satisfacción personal, entendemos nosotras, más que una satisfacción digamos académica, porque no os va a servir, la cuestión es si en el futuro creéis que podéis seguir colaborando. Porque nosotras lo que planteamos es si vosotros de aquí podéis sacar un artículo o redactar una experiencia de innovación que podáis enviar a algún congreso. Eso sería una continuación que os podría dar también esa satisfacción académica que igual ni siquiera buscáis. Si pensáis eso, que puede continuar. Yo creo que tú ya has hablado de una continuación institucional.

M2: Sí, sí, para mí, esto que estás diciendo, bueno a lo mejor a medio plazo si la experiencia que se obtiene desde un centro da para que podamos hacer una reflexión, pues estaría bien. De momento a mí el interés que me ofrece es este que os he descrito y es más que suficiente para que nos comprometamos en esa línea.

M: O sea, el institucional. De manera que, por ejemplo, si podéis, o si fuese posible lo que interesa es que D2 sea de alguna manera un altavoz ¿no?

M2: Exacto. El boca a boca entre el y yo pues que animemos a los profesores, que el Diploma es interesante, que les va a aportar cosas, que les va a aportar cosas útiles en el sentido de que están en la línea de lo que el centro está buscando. O mucho me equivoco o esa motivación para nuestros profesores es suficiente, porque, como os digo, tenemos una plantilla envidiable, con chavales jóvenes con muchas ganas de hacer cosas y son una maravilla.

M1: Mira, yo voy a proponer un proyecto de innovación docente con D1, si finalmente se abren, cuando se abran en octubre...

M: Normalmente en octubre, noviembre, por ahí suelen salir sí.

M1: En ese caso cuando lleguen, pues invitaré al mentor M7 y a D7, porque son del ambiente estadístico, pero eso es de Estadística. Yo lo que os proponía a vosotras sería en el ambiente, no sé cómo llamarlo, ICE igual podéis proponer una ventaja a su vez es o que sean co-mentores de nueva gente, después de su proceso de aprendizaje, y les dais un papel porque esta gente si necesita esos papeles. Eso, una. Eso puede ser innovación docente, un proyecto de innovación docente asociado

al ICE, al Diploma, donde participan ellos como co-mentores, o lo que os parezca oportuno. Y ellos pueden involucrarse y reciben un papelito y pueden servir a los nuevos ayudantes que van a empezar al año que viene. Eso yo creo y es lo que os decía, D1 es que no se va a lanzar a dirigir proyectos de innovación docente, no porque está en una fase donde eso les pilla lejos, si yo le propongo, pues estará conmigo y supongo que si se lo proponéis vosotras, es fácil que esté con vosotras, o no, eso ya lo dirá ella, pero ella no va a liderar. Y yo desconozco si todos los demás están en disposición de liderar algo. Vamos, hay que pensar que al nivel que estamos, de edad, no sé.

M1: La otra cosa que, cuál es otro papel que a mi si que me valdría un épsilon y a ellos les valdría un montón, pues realmente tener presentaciones docentes que ojalá dieran lugar a una publicación. Entonces, ¿están convocadas las Jornadas de Innovación Docente de la Universidad, estas de septiembre?

M: Tienen que salir en esta semana. (Risas). Sí, sí que habrá, 14 y 15 de septiembre.

M1: Me lo voy a apuntar. Yo también a D1 le propondré hacer ahí un escritito, entre ella y yo mismo, pero la otra opción es que vosotras promováis allí un papel que firmen todos o todos lo que quieran, con vosotras mismas. Allí ya, o dos, como lo organicéis. Una presentación o un poster...

M: Es que realmente, si estamos hablando de las Jornadas de septiembre, las Jornadas de innovación docente las contribuciones son un pequeño resumen y un poster. No es igual que escribir un artículo de 5 o 6 páginas que ahí ya...

M1: Si, pero luego da pie a las actas ¿no?

M: El resumen y el póster salen en las actas, pero después hay una publicación de artículos completos, que ahí ya sí que se piden cinco páginas, pero ahí ya tienes más tiempo para abordarlo porque ahora realmente el plazo final suele ser la primera semana de julio, porque claro luego hay que revisarlos... Hombre yo creo que vosotros individualmente con los mentores es otra posibilidad y lo de todos juntos, pues ya no lo sé.

M1: Yo os lo digo como propaganda

M: Si, si, como propaganda para nosotros mismos, eso te estoy entendiendo.

M1: A los chavales, anda mira un mérito. Y en la propaganda que establezcáis, en septiembre o cuando sea, diréis: y esto dio lugar a tantas menciones o a tantas presentaciones, como le llaméis, unas fueron con mentores y otras fueron el propio grupo. Porque, claro, con D1 haremos algo, pero igual no todos los tutores-mentores

están en esa tesitura o no tienen el tiempo en septiembre. Es que la gente el verano se lo organiza... Entonces claro tu les das una salida.

M: Los planes de mejora, desde luego, yo creo que todos dan para presentar una contribución con el mentor o con otros compañeros en las Jornadas. Ahora la de todos juntos ya, no lo se. Habría que pensarlo.

M1: O una gestión de manera que cada uno tenga una oportunidad. D1 y yo iremos seguro, pues a D1 ya no hace falta ofrecérselo. Pero igual hay alguien que se queda viudo. Otra cosa, sí que podríais darnos un listado de revistas pedagógicas en la universidad. En la que dijeras... bueno yo no sé si eso funciona, claro ¿no será como el JCR?, no sé cómo será

M: No están en los mismos circuitos que las que vosotros conocéis. Tenemos alguna, aunque lo que no tenemos tan claro es, por ejemplo, si hay particularmente de enseñanza de la estadística, por ejemplo. Que a vosotros os podría interesar quizás más.

M1: Yo si que conozco de la enseñanza de la estadística, pero bueno.

M: ¿De las generales? ¿Sabes qué pasa? La verdad es que ahora está resultando difícil publicar porque hay pocas con algún índice de impacto. Como hay bastantes menos que las que vosotros podéis manejar, es difícil. Pero sí que lo podemos ofrecer.

M1: Lo digo porque haremos un trabajito y saldrá en las actas, luego si hay cancha saldrá un articulito. Si fuera posible lanzarlo a una revista, a la gente eso sí que le viene bien para el currículum, hasta a mí me viene bien, pues a ellos..

M: También hay congresos nacionales de educación que luego eligen algunas de las presentaciones para que sean publicadas en revistas de educación. Quiero decir que, a veces, en vez de ir directamente a la revista, puedes ir a un congreso y luego...

M1: Pues esa información, si la tenéis recopilada.

M: Si, la de los congresos sí que la tenemos a partir de nuestra página web, tenemos un enlace que es "Próximos congresos". Ahí sí que tenemos los congresos, por ejemplo, ahora ya no se puede llevar nada, pero, por ejemplo, sobre la primera semana de julio, cada dos años, las universidades catalanas organizan el CIDUI (Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación). Entonces ahí hay bastante cancha para llevar una experiencia de innovación docente, es cada dos años, pero cuando no hay CIDUI, hay INVEST que es parecido pero ese lo organiza la Universidad de Gerona. Igualmente cada dos años, la Universidad de Vigo, organiza

otro de docencia universitaria. Y después, en Madrid, el CINAIC que ha sido este año pasado y será de nuevo en el 2017. También a principios de julio hay una en la Universidad Politécnica de Valencia, sus jornadas de innovación docente, que ellos los hacen en julio. Todos esos si que los ponemos en cuanto nos envían la información para que la gente sepa. Sobre todo congresos. Y estos congresos, como dice mi compañera, algunos eligen después las contribuciones que les han parecido de interés para llevar a según qué revistas con las que colaboran. Y esa es otra opción. Esos los tenemos y los tenemos además con tiempo para ver qué puede interesar más y podáis enviar. Eso lo tenéis de lo que a nosotros nos llega. Ahora es tarde, pero. Revistas no están en la página web pero congresos sí.

M1: Bueno ya hay una perspectiva.

M: Ahí es más fácil llevar una contribución porque hay muchos proyectos de innovación, experiencias,... Para personas que están empezando como D1, es estupendo. También son generales, es decir que a estos van profesores de todas las áreas. También es una forma de conocer otras experiencias en tu asignatura en contextos parecidos, de las que puedas sacar...

M1: No sé si puede existir el bi-mentor, la doble mentoría, el que es del mismo centro y del mismo departamento. Claro, en el caso de D1, yo no estaba en su centro, no se cuántos casos de estos podéis llegar tener. Pero esa doble visión a mí me parece complementaria, a lo mejor es un poco caos para la propia persona que tiene que sufrir dos inputs, pero de cara a aterrizar, pongamos el ayudante, ¿no?, el ayudante tiene que aterrizar en estadística y tiene que aterrizar en que es estadística aplicada a la economía o a la gestión pública. Entonces, claro, si tienes una persona que está en la intersección de centro y departamento, ya está, pero si no es así, igual esa doble visión les vendría bien para plantear una mejora en esa asignatura concretamente, que es lo que a última hora parece que es más adecuado ¿no?...

M: Por ejemplo, M3 estaba también en tu mismo caso, ella está en Veterinaria y D3 está en Huesca en el Grado de Dietética y Nutrición Humana. Buscar dos va a ser un poco más difícil, ¿verdad? Bueno son ideas, que ahora tenemos que valorar. Claro, esa es la ventaja que tenéis vosotros, M2, que es más sencillo.

M2: Si para nosotros es un poco más sencillo.

M: Si tenéis algún otro comentario, sugerencia, algo que os hayan hecho llegar, que les ha gustado menos, que sería interesante poder cambiar...

M1: No, D1 me ha hablado muy bien de una de las personas que vinieron a dar una charla.

M: ¿El ponente PO2?

M1: Si, me parece que era el ponente PO2.

M: Suele ser.

M1: Pero a mí no me transmitía pues hemos hecho esto o lo otro. Estábamos a lo que estábamos.

M: Si, a vuestro plan de mejora. Si tienen algo que les preocupa, algo que no esté yendo bien, os llegan cosas. Esa es nuestra idea que si hay algo que no funciona, os llegan los comentarios como: ¡estoy más harta!, porque estoy allí y no sé qué hacer... A eso nos referimos, a esa sensación.

M2: No, no la ha habido.

M1: Pues ya está, la cosa va que chuta. Al año que viene os saldrá mejor todavía.

M: Esperemos. Porque este año ha sido de menos presencia, otros años eran todos los miércoles y...

M1: Es que eso hay que pensarlo bien. Y con eso ¿qué habéis tenido?, ¿han acudido?

M: Si, si, mayoritariamente. Todos los módulos eran una primera sesión presencial, un miércoles, la semana siguiente no había clase y a la siguiente volvían el miércoles, habiendo trabajado esa semana, a poner en común, a debatir... En fin, cada módulo se hacía de una manera. Otros años eran todos los miércoles con algún descanso y tal. Eso era un poco más problemático. Bueno a nosotros nos dieron buenas sensaciones, era por si a vosotros os había llegado otra cosa o comentario.

Los dos: No, no.

M: Agradeceros de verdad que hayáis querido participar, hayáis venido a las reuniones, hayáis ayudado a los compañeros, y nos hayáis dado vuestras impresiones y sugerencias de cara a mejorar al año que viene.

L. Relato del primer responsable y coordinador del Diploma RC1

Como responsable de formación del profesorado en el ICE de la Universidad de Zaragoza durante el periodo 1990-2011, se me solicita una amplia reflexión personal acerca del denominado "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario", que comenzó a impartirse en 1997 y, afortunadamente, sigue organizándose con un formato más acorde a las necesidades actuales del profesorado y al contexto universitario. Más adelante comentaré los cambios que se fueron introduciendo a lo largo del tiempo y las razones que los justificaban.

El año 1995 el ICE celebraba 25 años de existencia y consideró oportuno plasmar sus ricas vivencias en una publicación titulada "Una historia de 25 años", en la que se me pidió que escribiera un capítulo acerca de la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Como es lógico, las reflexiones en torno a la formación "inicial" del profesorado estaban centradas exclusivamente en el profesorado de enseñanza secundaria puesto que, en ese periodo, era una de las más destacadas responsabilidades de los ICE. Pero me gustaría destacar que ya entonces manifestábamos una inquietud y se ponía de manifiesto que "no conviene olvidar las necesidades del nuevo profesorado universitario; unas veces son los interesados, los centros o los propios alumnos quienes las expresan; otras, se deducen de las acciones docentes que se llevan a cabo." En aquellos momentos ya se estaban ofreciendo bastantes actividades de formación y perfeccionamiento dirigidas al profesorado universitario en general, desde el más novel al más experto, pero teníamos constancia, especialmente por medio de las evaluaciones, de que muchas de ellas estaban teniendo una importante influencia en la práctica docente del profesorado novel, aunque se requerían acciones más específicas.

Aun siendo conscientes de esa necesidad, no fue posible poner en marcha un programa de formación inicial para dicho profesorado ya que planteaba serias dificultades: en primer lugar, disponíamos de poca investigación y experiencia en ese campo —las pocas realizadas en países extranjeros eran muy diversas y respondían a contextos muy concretos—. Por otra parte, era importante la falta de recursos humanos y materiales, y conviene recordar algo esencial: en aquellos años se observaba que no había una cultura y tradición en lo que respecta a la formación pedagógica del profesorado de la universidad.

Aun a pesar de todas las dificultades, en el mencionado capítulo sobre la formación en el marco de los 25 años del ICE, dejábamos constancia de que "partiendo del principio de que el futuro profesor universitario debe completar su formación científico-tecnológica con una preparación psicopedagógica, de cara a un futuro próximo será necesario buscar las soluciones más adecuadas para favorecer y valorar la formación inicial en este nivel, fomentando actitudes positivas hacia la actividad docente y la necesidad del perfeccionamiento continuo mediante el estudio, la reflexión, el análisis, el intercambio de ideas, etc.". Transcurridos 20 años, no hay duda de que partíamos de un diagnóstico bastante certero y el reto que estábamos dispuestos a afrontar se hizo realidad de forma muy satisfactoria a juzgar por la evaluación de los destinatarios y también de la propia universidad.

Volviendo a los orígenes de la formación y perfeccionamiento del profesorado universitario, el ICE de la Universidad de Zaragoza contaba con muy variadas y ricas

experiencias en niveles anteriores a la universidad, especialmente en educación secundaria, con el añadido de que, en esa etapa, el propio ICE llevó a cabo y propició investigaciones que le permitieron tener un buen conocimiento de la realidad y de las necesidades de los docentes, percatándose de que muchos de los problemas y de las acciones formativas que se estaban desarrollando en enseñanza secundaria eran perfectamente transferibles al profesorado universitario. Y ese fue realmente el origen del primer programa de formación permanente que vio la luz en 1990 con unas pocas actividades que nos permitirían valorar la acogida por parte del profesorado antes de desarrollar un programa más ambicioso.

Una condición indispensable para sacar adelante un proyecto de la envergadura que estaba cobrando la formación del profesorado era contar con el apoyo de los distintos equipos rectorales, los Consejos de Gobierno en los que estaban representados los Centros, los Departamentos, el profesorado y los estudiantes. Con las lógicas reticencias, todos ellos supieron valorar desde el primer momento la importancia que tenía para la universidad la formación pedagógica del profesorado, asignando los recursos necesarios para que el programa ya existente y otros nuevos, como es el caso del Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario, pudiesen realizarse en las mejores condiciones dentro de las lógicas limitaciones. Si bien es cierto que el mejor aval que podía presentar el ICE era la extraordinaria acogida y valoración por parte de los destinatarios, los cientos y cientos de profesores y profesoras que, poco a poco, iban participando activamente en las actividades de formación y constataban su utilidad para la mejora de la docencia.

En esos momentos tan propicios da comienzo el curso 1997-1998 la primera edición del denominado "Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario" que va dirigido, preferentemente, al profesorado no permanente que contase con la aprobación del departamento al que pertenecía.

El primer diseño del programa, de 120 horas de duración, que se fue mejorando y transformando paulatinamente fruto de las experiencias acumuladas, de las valoraciones de los asistentes y de las circunstancias y necesidades de cada momento detectadas por el ICE, tuvo un carácter bastante teórico, aunque se solicitó al profesorado que aportase ejemplos y experiencias de apoyo a las teorías expuestas.

En ese primer diseño, el módulo inicial proporcionaba información referida a la universidad (organización, estructura, normas, etc.). Continuaba con un segundo módulo sobre el papel del profesor universitario y perfil de sus tareas. El resto estaban centrados en estrategias de diseño instruccional y aprendizaje; motivación y

aprendizaje; interacciones entre el alumno y el profesor universitario; tutoría y orientación; programación en la enseñanza universitaria; actuación docente: métodos didácticos y recursos didácticos; factores influyentes en la enseñanza (formación en habilidades y estrategias de comunicación; creatividad y solución de problemas en la enseñanza universitaria; dinámica de grupos y clima de clase); Estrategias de investigación e innovación educativas en el aula (investigación-acción); la evaluación como actividad docente, y el proyecto docente. Lógicamente, aparte de la asistencia a la mayor parte de las sesiones, era preciso superar algunas pruebas y realizar los trabajos encomendados por los profesores de las distintas materias.

Hay que tener en cuenta que el carácter presencial de los módulos causaba serias dificultades de asistencia a gran parte del profesorado que tenía clase por las tardes. Con el fin de paliar parcialmente ese problema, en años sucesivos se ofreció la posibilidad de realizar los módulos en dos bloques. El A (obligatorio), que incluía las materias y contenidos básicos y el B, compuesto de 6 módulos independientes que se podían cursar ese año o en los siguientes cursos.

Como ya se ha indicado anteriormente, todos los cursos se iban introduciendo modificaciones fruto de la evaluación y demandas por parte de los alumnos y también de las reflexiones del equipo docente que se reunía todos los años para intercambiar opiniones y sugerir mejoras. A título de ejemplo, en la convocatoria del curso 2002-2003 se mantienen los dos bloques pero se reorganizan los módulos iniciales, abordando en la primera sesión el modelo de profesor y perfil de sus tareas, ya que es algo fundamental. Asimismo, se consideró conveniente trasladar al principio el módulo de dinámica de grupos y clima de clase para facilitar las relaciones e interacciones entre los asistentes. También se dio más relevancia al módulo del proyecto docente, que pasa a denominarse "un profesor, un proyecto docente", con la finalidad de propiciar reflexiones previas sobre los condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y profundizar en la elaboración de dicho proyecto. También se introduce un módulo de 6 horas dedicado solamente a la creatividad y se incorporan como módulo propio, con una carga de 12 horas, las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria.

Como se comentará más adelante, la demanda de plazas por parte del profesorado era muy alta y, en bastantes ocasiones, no podían ser atendidas todas las solicitudes. Aunque aparentemente la intención de los solicitantes era la mejora de la calidad de la docencia que impartía, no dejaba de causar cierta preocupación el alto interés por "hacer méritos" y estar en posesión de un Diploma de 120 horas. También es cierto que ambas cosas pueden ser perfectamente compatibles. Lo

mismo ocurría con las actividades de formación permanente, en las que había participado buena parte de los alumnos del Diploma. Por ese motivo se empezaron a reconocer convalidaciones al profesorado que ya había asistido a actividades de formación de contenido equivalente a alguno de los módulos del programa, organizadas por el ICE de la Universidad de Zaragoza o por otras instituciones similares.

En unos momentos en los que los programas de formación (inicial y permanente) estaban bastante consolidados y contaban con una buena acogida y valoración por parte del profesorado, vimos la necesidad de empezar a elaborar un Plan de Formación del Profesorado, abriendo una seria reflexión sobre la contribución de la formación y perfeccionamiento docente del profesorado a la mejora de la calidad de la enseñanza en unos momentos en los que ya se vislumbraba un cierto cambio. Dicho Plan de Formación pretendía fundamentar nuestras acciones y circunscribirlas a las necesidades del sistema y de los profesionales de la docencia universitaria.

Uno de los principios básicos era que la enseñanza de calidad en la universidad exige una formación de los profesores institucionalizada, integrada (disciplinas y pedagogía), inicial y a lo largo del ejercicio profesional y, a su vez, de calidad.

Por otra parte, se expresaba la necesidad de que los planes, los programas y las actividades concretas de formación tenían que ofrecer al profesorado la oportunidad de adquirir, asimilar y aplicar los saberes propios de la profesión docente que le preparan para un ejercicio profesional más eficiente y satisfactorio, necesidad muy evidente para el profesorado novel, destinatario del Diploma de Formación.

El Plan contemplaba el diseño de políticas de formación inicial y continua que fueran pertinentes y centradas especialmente en los siguientes ejes:

- La reflexión sobre la práctica.
- El trabajo en equipo docente.
- Pensar la enseñanza desde el aprendizaje.

Estos planteamientos sirvieron de base para futuras modificaciones en el plan de estudios del Diploma, que se comentarán más adelante.

Hay una etapa especialmente significativa para los programas de formación y es la que estuvo centrada en el EEES y la adaptación y preparación para asumir ese reto. En ese sentido, a partir de 2004, en todos los programas, incluido el Diploma, se abordan los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del

Espacio Europeo de Educación Superior y se reflexiona acerca de las implicaciones de dicho Espacio para la función docente del profesorado, profundizando en el diseño curricular desde la perspectiva de los ECTS y en la organización del trabajo del estudiante y del docente.

Tomando como referencia la filosofía del Plan de Formación y los ejes de actuación arriba mencionados, así como el proceso de adaptación al EEES, durante el curso 2004-2005 la lección inaugural giró en torno a los "nuevos planteamientos en la educación superior" e, inmediatamente, abordar en el siguiente módulo "el proyecto docente" con el fin de que se convierta en el eje vertebrador del resto de módulos. Con esa finalidad se solicita a los asistentes que presenten las líneas generales de su proyecto docente al finalizar el curso, dividiendo a los alumnos por áreas de conocimiento o titulaciones. Para cada una de ellas se contaba con un profesor responsable que se encargaba de hacer el seguimiento y la evaluación final de los proyectos correspondientes a los alumnos adscritos a esa área, y se mantenía una reunión de seguimiento. Al finalizar el curso, cada uno de los asistentes enviaba el diseño general de su proyecto docente al profesor o profesora responsable de su evaluación y se llevaba a cabo una segunda reunión para comentar el proyecto y hacer sugerencias de mejora.

Otra mejora introducida ese año en todos los módulos fue la realización por parte de los alumnos de un "trabajo no presencial" que era supervisado por quien había impartido el módulo. Se acordó que todos los trabajos tuvieran un carácter muy práctico y se permitió la realización en grupo con compañeros de la misma titulación o área de conocimiento. Vale la pena destacar el interés mostrado siempre por parte del alumnado por los temas relativos a la evaluación. Por ese motivo, el trabajo práctico de ese curso consistía en diseñar y justificar un "plan de evaluación" para la asignatura tomada como referencia en el proyecto docente, elaborando ejemplos concretos para la unidad didáctica seleccionada para el trabajo práctico del módulo de programación.

También a partir de ese curso se consideró necesario incluir al final de todos los módulos una "reflexión metaevaluativa del Proyecto Docente" a cargo de la misma persona responsable del módulo dedicado a dicho proyecto. Esta sesión mereció una buena valoración por su importancia para la mejora a partir de la reflexión y puesta en común con los compañeros.

El curso 2005-2006 dio comienzo en nuestra universidad con una destacada novedad: todas las asignaturas de las distintas titulaciones contaban con una guía docente, publicada en la página web de la universidad, aprobada por la correspondiente Comisión de Garantía de Calidad a partir de lo establecido en los

proyectos de titulación. A partir de este hecho de gran calado, todos los trabajos de los módulos del diploma se integraron en un "Trabajo práctico obligatorio" con carácter integrador. Se pedía a cada uno de los alumnos que eligieran una disciplina que impartía ese curso y debía contextualizarla en el marco de la titulación correspondiente y definir los objetivos generales y los contenidos de dicha disciplina. Por otra parte, se les solicitaba elegir un bloque temático o unidad didáctica correspondiente a la disciplina seleccionada y vincular el bloque con la disciplina; determinar los objetivos didácticos que se pretenden conseguir; seleccionar los contenidos para alcanzar los objetivos; describir detalladamente y secuenciar las actividades de enseñanza y de aprendizaje; realizar una reflexión metodológica general en relación a la disciplina y al bloque temático; determinar los materiales y recursos didácticos y, por último, hacer una descripción de la evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Desde hacía unos años cada vez era mayor el número de profesores que se incorporaba cada año a la Universidad de Zaragoza, la mayor parte a tiempo parcial. Éramos conscientes de que las limitaciones del diploma en cuanto a número de plazas y horas de dedicación no permitía dar respuesta a una formación básica que se consideraba imprescindible para ese profesorado de nueva incorporación. Para paliar en lo posible esa carencia, dio comienzo el curso 2008-2009 —y se sigue manteniendo en la actualidad— el denominado "Curso de formación pedagógica para el profesorado universitario de nueva incorporación", dirigido al profesorado con poca o ninguna experiencia docente. La duración es de 20 horas y aborda las cuestiones de mayor relevancia y utilidad para quien acaba de incorporarse a la universidad. La valoración por parte de los asistentes sigue siendo muy positiva y el programa sigue contando con el apoyo y financiación por parte del rectorado.

El número de solicitudes recibidas para cursar el Diploma entre el curso 1997-98 y el 2010-11, siempre fue mayor que el de las plazas ofertadas. La primera edición del curso, por ejemplo, recibimos 75 solicitudes para las 30 plazas ofertadas. Y no fue el curso de mayor demanda: en el 2009-2010 fueron 81 las solicitudes de compañeros que deseaban inscribirse en el Diploma. En todo caso, entre la segunda edición (curso 1998-1999) y la sexta (curso 2002-2003) la demanda de plazas se mantuvo entre 35 y 40 solicitudes aproximadamente, mientras que a partir del curso 2003-2004 y hasta el 2008-2009, el número de solicitudes se situó entre las 60 y 70. La alta demanda en estos años coincide con la implantación de los nuevos grados, y como ya he comentado antes, con la necesaria adaptación del profesorado a su papel en este nuevo contexto. Un reflejo del interés que suscitó el Diploma son las 808 solicitudes recibidas en total a lo largo de los 14 cursos en que fui el responsable del

mismo. Esto supone que en ese período, aproximadamente cada plaza fue solicitada por dos compañeros. Finalmente, siguieron el curso 498 profesores de la UZ y lo superaron 432.

Han superado el Diploma docentes de todos los centros propios de la Universidad de Zaragoza y también de algunos centros adscritos como el Centro Universitario de la Defensa o la Escuela de Turismo. El profesorado de la Escuela de Ingeniería y Arquitectura ha sido el más numeroso, seguido por el de la Facultad de Medicina, la de Ciencias y la de Economía y Empresa.

Han participado en el Diploma profesores de prácticamente todos los departamentos de la Universidad de Zaragoza. Puedo destacar, por ejemplo, que hay 7 de ellos que cuentan con más de 20 profesores que lo superaron: Fisiatría y Enfermería; Ingeniería Mecánica; Patología Animal; Medicina, Psiquiatría y Dermatología; Informática e Ingeniería de Sistemas; Dirección y Organización de Empresas y, por último, Ingeniería Electrónica y Comunicaciones. La mitad el profesorado que superó el Diploma eran profesores Asociados y una cuarta parte ayudantes.

La actividad fue evaluada por los profesores inscritos en la misma a través de cuestionarios que cumplimentaban de manera voluntaria y anónima: unos al finalizar cada módulo, centrados exclusivamente en cuestiones del módulo evaluado y un cuestionario de evaluación global al término de la misma. Entre otras cuestiones, en la evaluación global se les pedía que puntuasen entre 1 y 10, la calidad global del curso en cuanto a su contenido, utilidad, interés, actualidad y coordinación teórico-práctica. Pues bien, la actualidad del curso casi siempre obtuvo las puntuaciones más altas en todas las ediciones, la media de las ediciones comprendidas entre el curso 1997/98 y el 2010/11 fue de 8,12, seguida por el interés, con una media de 7,84, el contenido, promedio de 7,54 y la utilidad con un promedio de 7,44. La coordinación entre la teoría y la práctica obtuvo las puntuaciones más bajas y aunque fue mejorando a lo largo de los cursos, fue una preocupación constante y un tema de reflexión para los responsables del Diploma y para los profesores que impartían los módulos. El promedio en el periodo comprendido entre los cursos 1997/98 y 2010/11 fue de 6,45.

A la hora de hacer la valoración de un programa de formación del profesorado, en este caso inicial, hay tema fundamental y es su impacto en quienes han superado satisfactoriamente la actividad formativa. Somos muy conscientes de que es un tema de gran interés pero muy difícil de medir, entre otras razones por disponer de muy pocos referentes o incluso investigaciones sobre estos temas. En buena lógica, habría que analizar cuáles eran las concepciones previas de los participantes acerca

de la docencia y analizar los cambios que se han podido producir a lo largo del tiempo, tras la formación recibida, en su manera de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque esa labor es muy compleja, hay algunos datos que nos pueden dar una idea del impacto que ha podido tener la formación inicial:

- Número de años: 18 ediciones
- Número de profesores que lo han cursado hasta el momento actual: 571 (546 personas distintas lo han cursado, 500 aptos)
- Número de profesores vinculados a la Universidad de Zaragoza o a sus centros adscritos: 404 de los 500 que lo superaron, lo que supone prácticamente el 81%.
- Se ha comprobado la asistencia y superación de las actividades de formación, organizadas por el ICE de la Universidad de Zaragoza entre los años 2010 y 2014, por parte del profesorado que superó el Diploma hasta el curso 2013-2014 y continua vinculado a la Universidad de Zaragoza (aunque esa vinculación no sea necesariamente como PDI). Pues bien, el 70% del profesorado participó en actividades de formación, frente al 30% que no lo hizo. Del total de profesorado estudiado, el 12% superó más de 100 horas de formación en esos 5 años, el 18% entre 50 y 100 horas, el 21% entre 20 y 50 horas y el 19% menos de 20 horas.

El ICE realizó un estudio en el que se hacía un seguimiento "individual" del profesorado que cursó el Diploma durante un periodo de 10 años y se constató que la inmensa mayoría consideraba imprescindible la formación del profesorado para el desempeño docente. Afortunadamente, no eran solo palabras o una manifestación de "lo políticamente correcto" ya que se pudo comprobar que habían seguido haciendo "formación continua" y participaban activamente en proyectos de innovación docente (en muchos casos como coordinadores), en Redes temáticas de innovación, jornadas de innovación docente, etc. También se ha podido constatar a lo largo del tiempo que un buen número de profesores que empezaron su formación cursando el Diploma, participando posteriormente con asiduidad en las actividades organizadas por el ICE y en proyectos de innovación docente, han llegado a desempeñar un papel destacado en el Sistema de Garantía de Calidad de las Titulaciones, tanto en las Comisiones de Evaluación, como en las Comisiones de Garantía de Calidad, o como Coordinadores de Titulación, y en otros programas como el Proyecto Tutor o el Proyecto Mentor.

A continuación he copiado literalmente las conclusiones más importantes, en mi opinión, de las que obtuvimos del estudio de los 10 primeros años.

Seguimiento del profesorado que ha obtenido el Diploma

—Un tercio de las personas que se inscriben en el curso han realizado previamente actividades de formación permanente. Teniendo en cuenta que la formación que van a recibir tiene un carácter "inicial", este dato puede resultar sorprendente. Debe tenerse en cuenta que las primeras promociones (años 1997 a 2000) estaban formadas por profesores con muchos años de experiencia que decidieron matricularse para obtener una formación reglada y certificada. Por acuerdo de la Junta de Gobierno, si la demanda era superior a la oferta de plazas, tenían preferencia los profesores no permanentes, teniendo en cuenta la antigüedad. En los últimos cinco años, la media de antigüedad con la que acceden al curso es de 2-3 años de docencia y, lógicamente, han recibido mucha menos formación permanente que sus compañeros de los primeros cinco años.

—En los dos años siguientes a la obtención del título, más del 60% del profesorado ha participado activamente en las actividades incluidas en el programa de formación permanente del ICE.

—Más del 70% de las 341 personas que han obtenido el título han participado en más de 2 actividades incluidas en el programa de formación permanente del ICE.

—Se constata que una gran mayoría del profesorado que ha obtenido el Diploma ha participado posteriormente en proyectos de innovación docente convocados por la Universidad de Zaragoza, y ha sido o sigue siendo miembro del Proyecto Tutor de su Centro.

Hay otros muchos indicadores que nos permiten apreciar el impacto de la formación inicial y, posteriormente, la permanente. A título de ejemplo: se observa en las guías docentes de las titulaciones de nuestra universidad que se ha generalizado el uso de metodologías activas y colaborativas que favorecen el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, etc; que hay gran preocupación por el diseño de buenos sistemas de evaluación, etc. Aunque no disponemos de datos concretos, tenemos constancia de que muchos de los grandes valedores de avanzar en esas cuestiones al diseñar las guías docentes en los departamentos han sido los profesores que previamente han participado en acciones formativas.

Hay dos aspectos que me gustaría comentar como colofón a estas reflexiones sobre el Diploma. Uno de ellos hace referencia al reconocimiento de ese Diploma. Desde el comienzo de esa modalidad de formación se consideró muy importante que la actividad contase con el máximo reconocimiento posible. Para ello, se aprobó en Consejo de Gobierno y, desde entonces, se sigue expidiendo un diploma por el Rector de la Universidad de Zaragoza. En lo que concierne al reconocimiento, se intentaron hacer avances a lo largo del tiempo, reconociendo que no siempre dieron los frutos deseados por la complejidad de equiparación con otro tipo de titulaciones, como por ejemplo "estudios propios". En un periodo mucho más avanzado se intentó realizar una experiencia piloto conjuntamente con otros destacados ICE de España en el sentido de transformarlo en un máster universitario. En el caso de nuestra universidad, aparte de cuestiones de tipo administrativo, la gran duda era si contaríamos con profesorado suficiente para mantener dicho máster a lo largo del tiempo. La prudencia nos aconsejó no lanzarnos a aventuras con bastante riesgo, como así quedó demostrado en algún otro caso. Sí que se consiguió que el Consejo de Gobierno diese un reconocimiento al Diploma en los baremos de contratación.

El otro aspecto, aunque pueda parecer anecdótico, hace referencia a la importancia que siempre se ha concedido a las relaciones con los participantes por parte del ICE y de las autoridades académicas. Una buena prueba del apoyo institucional es que la sesión inaugural del curso y la entrega de diplomas al finalizar el mismo ha contado siempre con la presencia del rector o del vicerrector responsable de la calidad de la docencia, que aprovechaban su presencia en ese acto para apoyar al profesorado y destacar la importancia que la Universidad de Zaragoza concede a la formación de su profesorado. En este sentido, también merece la pena destacarse que la formación del profesorado y este Diploma en particular han merecido una importante mención en los planes estratégicos de nuestra universidad.

Para finalizar, me gustaría hacer referencia a una intervención acerca de la formación y el perfeccionamiento del profesorado universitario en la que me permití afirmar que "estoy convencido de que se ha conseguido generar una cultura de la necesidad de la formación pedagógica para ser un buen docente y de que, en general, las iniciativas en ese sentido son bien recibidas, o al menos respetadas, por la mayoría del profesorado de nuestra universidad".

M. Relato de la segunda responsable y coordinadora del Diploma RC2

Mi relato va a tener dos grandes secciones en consonancia con los dos roles que yo he desempeñado en el Diploma: he sido ponente de uno de los módulos en

todas sus ediciones y he sido responsable del programa desde el curso 2011/12 hasta el 2015/16.

Comenzaré con mi participación como ponente en el mismo y más concretamente por las que pueden ser las razones de mi participación. Desde el curso 1995/96 hasta su extinción en el curso 2008/09, impartí en el CAP una asignatura optativa llamada "Estadística para profesores". Y a partir del curso 2000/01 e igualmente hasta la extinción del CAP la asignatura optativa "Investigación y experimentación en el aula". Además de la docencia, en el ICE, tenía encomendadas otras tareas: el análisis estadístico de los datos que se recogían en diversas investigaciones realizadas por mis compañeros y la compra de material informático del centro. En aquellos momentos -segunda mitad de los ochenta- yo era la única persona en el ICE que disponía de un ordenador en el despacho y que además disfrutaba trabajando con él.

En síntesis, desde el primer momento estuve en contacto con las entonces llamadas "Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación", hoy TIC una vez apeado el adjetivo de nuevas. Mi nivel de usuario era alto en comparación con el de mis compañeros y además, poco a poco, fui indagando sobre cómo podía usar estas tecnologías en mi docencia.

Durante el curso 1996/97 se incorporó al ICE, adscrito al entonces Servicio Multimedia de la Universidad de Zaragoza (SMUZ), el profesor Z. Desde el primer momento, el profesor Z y yo establecimos una relación profesional fructífera, al menos desde mi punto de vista. Compartíamos la inquietud del uso de las tecnologías y nos complementábamos: él conocía y manejaba muchas aplicaciones y yo indagaba cómo usarlas en la docencia.

El responsable del Diploma distribuyó la docencia del mismo en primera instancia entre el profesorado adscrito al ICE. Después, buscó a otros ponentes para impartir aquellos módulos para los que no había especialistas en el ICE. El profesor RC1, nos pidió al profesor Z y a mí que impartiésemos el módulo "Recursos audiovisuales e informáticos: su aplicación en la enseñanza". El título ya ofrece una idea de lo que se podía esperar del módulo, y el profesor RC1, dejó a nuestra elección qué tipo de recursos concretos íbamos a presentar.

Por tanto, participamos durante 10 cursos, desde esa primera edición del Diploma hasta el curso 2006/07, impartiendo un módulo que fue cambiando tanto de título, además del citado anteriormente tuvo otros como "Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación en la docencia universitaria" o "Recursos informáticos y telemáticos de interés para el profesorado universitario", como de duración, entre

8 y 12 horas, pero que siempre estuvo centrado en el uso de las tecnologías en la educación superior.

Al repasar los módulos de la primera edición del Diploma me doy cuenta de que había otro módulo titulado "Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria" que impartían otros compañeros del SMUZ. No recuerdo que nos reuniésemos con ellos para ponernos de acuerdo o simplemente informar de lo que íbamos a tratar cada uno y de cómo lo íbamos a enfocar. Si bien es cierto que todos nosotros contábamos con un documento que nos hacía llegar el responsable del Diploma, en el que se describían, entre otras cosas, los objetivos y contenidos de cada módulo, la duración, el profesorado que lo impartía y las fechas. Posiblemente ese documento nos pudo informar de lo que hacían los compañeros.

Preparamos el módulo teniendo siempre en mente que nuestro objetivo era presentar los recursos que nosotros conocíamos, usábamos y considerábamos que podían ser útiles para mejorar la docencia de nuestros compañeros. Teniendo en cuenta siempre que la mejora puede tener muchos grados.

En aquellos primeros años, además de mostrar aplicaciones como Word o Excel, tratándose de un módulo sobre recursos audiovisuales, nos centrábamos en exponer el uso adecuado del retroproyector, del vídeo, y del PowerPoint como apoyo a una exposición en clase. También informábamos de algunos servicios que ofrecía el Centro de Cálculo y que eran bastante desconocidos como por ejemplo el de corrección de exámenes tipo test con una lectora, o el de solicitar por correo electrónico nuestras listas de clase. Aunque impartíamos el módulo bien avanzado el curso, incluso cerró el Diploma entre los cursos 2000/01 y 2002/03, y por tanto los profesores que lo seguían ya se conocían entre ellos, comenzábamos siempre pidiéndoles que se presentaran y nos comentaran cómo se veían ellos como usuarios de las tecnologías. Hacíamos esto en primer lugar porque nosotros no los conocíamos, y en segundo lugar porque nuestro mayor problema desde el principio fue la diversidad de actitudes ante el uso de la tecnología y lo que hoy llamaríamos sus distintos niveles en competencia digital. A su vez, esta actitud ante la tecnología se mezclaba con el cansancio que iba haciendo mella en ellos, y con las expectativas con las que cada uno se apuntaba al Diploma.

Encontramos siempre un grupo de profesores que podríamos llamar "tecnóforos", totalmente reacios al uso de tecnologías en cualquier ámbito, no sólo en la docencia, junto a un grupo de "tecnófilos", partidarios de usar tecnologías en todos los ámbitos, incluso en la docencia, sin ningún tipo de reflexión previa acerca de la idoneidad o no de este uso. Y otro grupo quizás mayoritario que no tenía definido tan claramente el sentido de su actitud, favorable o desfavorable, ante las

tecnologías. Más bien podría decir que tenían una cierta curiosidad por ellas, a veces mezclada con miedo, e interés por el uso que les pudiera simplificar o aliviar el trabajo. Además de la presentación que hacía cada uno y de la que ya obteníamos información importante de cara a llevar adelante el módulo, usábamos un sistema de mandos de respuesta llamado Test Manager, propiedad y patente del profesor Z, para que respondieran a unas cuantas preguntas cerradas sobre sus expectativas respecto al módulo, sus niveles de manejo de ordenador o la importancia que concedían al conocimiento de estas temáticas para el profesorado universitario.

De esta forma, procurábamos adaptarnos a nuestra audiencia en la medida de nuestras posibilidades, sin dejar nunca de lado nuestro enfoque que fue presentar los recursos como herramientas al servicio de la docencia, haciendo siempre hincapié en que lo importante era la finalidad con las que se usaban y la metodología para conseguir esa finalidad. En esos momentos, los profesores que seguían el diploma y tenían esa curiosidad por el uso de las tecnologías, tomaban buena nota de lo que les presentábamos y se iban con la idea de que algunos de los recursos estaban a su alcance, de que algo podían probar. Aunque después no supimos si eso lo llevaron o no a la práctica.

En esos primeros años la calidad del módulo y nosotros mismos fuimos evaluados muy positivamente y, de hecho, estuvimos entre los dos o tres mejor valorados durante años. Una compañera nos advertía, para que no nos lo creyéramos demasiado, que nuestro mérito era muy relativo porque lo que hacíamos era "enseñar espejitos a los indios" y eso siempre resultaba satisfactorio para los indios, claro. Posiblemente tenía razón y lo único que puedo argumentar a nuestro favor era que procurábamos que los espejitos fuesen de utilidad y que no los utilizaran para herir a los estudiantes.

Los dos módulos relativos a las tecnologías se impartieron hasta el curso 2000/01, mientras que a partir de 2001/02 se fundieron en uno llamado "Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza universitaria" hasta el curso 2003/04 y después "Recursos informáticos y telemáticos de interés para el profesorado universitario" hasta el 2006/07. Posiblemente esta fusión de los dos módulos se debió a que en ese momento el SMUZ se disolvió y su profesorado fue adscrito a distintos centros y departamentos, y el profesor Z permaneció adscrito al ICE.

Las primeras ediciones del Diploma transcurrieron con más problemas de los que los responsables habían previsto. Se había diseñado una formación para profesorado novel y sin embargo, cuando se aprobó en Consejo de Gobierno la actividad, se propuso el criterio de antigüedad para seleccionar a los inscritos en el

caso de tener más solicitudes que plazas. Los primeros años se dieron estas circunstancias, por lo que el grupo de clase estaba compuesto por compañeros que tenían mucha más experiencia como docentes que el grupo de profesores del ICE.

Tomar café a las 11h ha sido y sigue siendo costumbre del profesorado del ICE. En aquellos años, finales de los 90, principios del nuevo milenio, los jueves se hablaba de lo que había pasado el miércoles por la tarde en el Diploma y se recurría en más de una ocasión al lenguaje taurino: templar, mandar y llevar a los medios, era lo que se intentaba con el grupo de miuras del Diploma de turno.

De cualquier forma, fueran miuras o vitorinos, tenían mucha más experiencia docente que yo misma y visto con la distancia que me han proporcionado los años, solo mi inconsciencia, mi creencia en las ventajas del uso de las tecnologías y sobre todo, mi fe ciega en mi compañero, el profesor Z, me llevaron a participar en la actividad con entusiasmo, aunque algunas veces antes de entrar a clase, me temblaran las rodillas.

En estos primeros años, al final del programa, el responsable, con buena intención, nos convocaba a una reunión en la que, con las evaluaciones de todos los módulos y los profesores delante, analizábamos cómo habían ido las cosas y proponíamos los cambios que considerábamos oportunos. Para el profesorado universitario trabajar en grupo no es fácil y si a esto se añade que teníamos a nuestra disposición las notas de cada uno, los comentarios que habían escrito en los cuestionarios de evaluación, las opiniones sobre qué módulos debían durar más y cuáles menos,... En seguida se comparaban los resultados y se aventuraban atribuciones del mayor o menor éxito de cada cual y a veces, se producían desencuentros. También es cierto que otras veces las reuniones eran productivas.

Lo cierto es que el profesor RC1, decidió eliminar esas reuniones, enviar a cada ponente la evaluación del módulo que impartía, centralizar las comunicaciones con el grupo y tomar él las decisiones sobre los cambios a realizar, de acuerdo con la dirección del ICE.

El grupo de ponentes en esos primeros años teníamos otra ocasión de charlar entre nosotros y con los inscritos, y era en el acto de entrega de Diplomas a aquellos que lo habían superado, al que acudía el rector o el vicerrector y que era seguido de un pequeño pisolabis. Hay que decir que algunas veces con un canapé en la mano y en un ambiente distendido, tanto inscritos como ponentes, nos mostrábamos más proclives a comentar aspectos satisfactorios y otros mejorables del Diploma. Pero aquel tiempo también pasó: al no poder financiar el refrigerio, se suprimió el acto de entrega de los diplomas. Por su parte, el grupo de clase ha celebrado la finalización

del Diploma, normalmente, con una cena, incluso en alguna ocasión nos han invitado a los ponentes. Yo personalmente he agradecido mucho esta invitación, pero la he declinado porque creía que mi presencia podría verse como una especie de intromisión.

Respecto a la impartición del módulo, hay un asunto que considero muy particular del mismo y es la evolución tanto de contenidos como de nivel de usuario de los inscritos y de forma de llevarlo a cabo. Del uso de PowerPoint, o de programas cliente de correo (como Eudora) o del CD-ROM o del libro electrónico pasamos a los navegadores, los buscadores (Google nació en 1998), los campus virtuales (la plataforma WebCT se comenzó a usar en la UZ en 2001), páginas web, blogs, foros, wikis, servicios web para compartir documentos, crear formularios, cuestionarios, portafolios, rúbricas, mapas conceptuales,...

También cambió bastante lo que hacíamos en las sesiones presenciales, pasamos de una clase expositiva a sesiones en aula informática en las que alternábamos exposición con tareas que los inscritos realizaban con los equipos del aula. Por ejemplo, crear un blog o intervenir en un foro. Al ser dos profesores, podíamos resolver los problemas o dudas que surgían al realizar esas tareas y los inscritos se mostraban satisfechos porque se llevaban algún "producto" a casa.

Además, a partir de 2002, el Delegado del Rector para las nuevas tecnologías primero, luego la Dirección del Campus virtual y el ICE comienzan a ofrecer un plan de formación en tecnologías para el profesorado universitario, en el que se incluía el uso del campus virtual para la docencia de su asignatura y de otras herramientas.

Aunque seguimos presentando distintos recursos para la docencia, nos fuimos centrando en ofrecer ideas para elaborar una página web docente o para trabajar con la asignatura en el campus virtual de la UZ, llamado Anillo Digital Docente (ADD). Puesto que cada vez había un número más elevado de profesores que disponían de su asignatura en el ADD, nuestro objetivo fue presentar un uso de estos recursos que fuese más allá de la "reprografía electrónica".

En el curso 2007/08, cuando el profesor Z deja de estar adscrito al ICE, impartí el módulo en solitario, cambiando su título anterior por el de "Web docente y tutoría telemática", en línea con la evolución comentada en el párrafo anterior. La verdad que aquel primer módulo en solitario no fue muy satisfactorio ni para mí, ni para los inscritos a juzgar por las evaluaciones. Cometí el error de intentar abarcar un montón de contenidos en las tres sesiones de las que disponía y acabó siendo una mezcla de ideas sin estructura. Continué dos cursos más, hasta el 2009/10 impartiendo el módulo, seleccionando más el contenido, haciendo que los inscritos

realizaran tareas en los equipos del aula informática y valiéndome de los más expertos para ayudar a los que tenían menos experiencia en estos temas. De esta manera, conseguí que fuese más satisfactorio para todos o para la mayoría, porque seguía teniendo la dificultad de la diferencia en cuanto a los niveles de competencia digital.

A raíz de los cambios en la normativa y el funcionamiento del ICE, en el curso 2010/11 contábamos con un profesor del Departamento de Ciencias de la Documentación e Historia de la Ciencia adscrito al ICE, el profesor R. Le propuse incorporarse como ponente del módulo de dos sesiones que titularíamos "Recursos de apoyo a la docencia" para que se ocupase de impartir los temas relacionados con las búsquedas bibliográficas en internet y los gestores bibliográficos, mientras que yo me ocuparía de los recursos tecnológicos. El profesor R aceptó y el responsable del Diploma por su parte, tampoco tuvo ningún inconveniente: por una parte uníamos competencias informacionales y digitales en el módulo y además en ese curso hicimos el "traspaso de cartera". Él se jubiló en septiembre de 2011 y yo asumiría la coordinación del Programa de Formación del Profesorado, que incluía la del Diploma.

El profesor R, continuó un curso más, el 2011/12, impartiendo una de las dos sesiones del módulo hasta su cese como profesor adscrito al ICE. A continuación la profesora I, también del Departamento de Ciencias de la Documentación e Historia de la Ciencia, tomó el relevo en la impartición de esa parte del módulo. Aunque al principio costó adaptar el contenido, al final creo que hemos conseguido difundir el buen uso de los recursos bibliográficos y tecnológicos que tenemos a nuestro alcance como profesores de la UZ.

A pesar de haber intervenido en el Diploma como ponente desde su primera edición, debo reconocer que no tuve una idea global del mismo hasta que no comencé en el curso 2005/06 a revisar los trabajos individuales que los inscritos en el Diploma debían entregar para superarlo. En esos primeros trabajos debían elegir una asignatura de las que estaban impartiendo en el curso, contextualizarla, definir sus objetivos generales y los contenidos. Además debían elegir una unidad didáctica de la asignatura y, sobre ella, tenían que establecer el vínculo con la asignatura, describir los objetivos concretos de la unidad, los contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje, materiales y recursos y el sistema de evaluación. El trabajo incluía una reflexión metodológica general sobre la disciplina y sobre el bloque temático o unidad didáctica.

Cada curso debía revisar entre 5 y 10 trabajos de compañeros de áreas diferentes que me asignaba el coordinador. Cuando tenía dudas sobre la adecuación de un trabajo, le pedía opinión al profesor RC1. Si consideraba que el trabajo era

correcto, debía resaltar los apartados que en mi opinión estaban particularmente bien realizados y, si era posible, ofrecer alguna sugerencia de mejora. El profesor RC1 enviaba los resultados de nuestras revisiones a cada uno de los inscritos. He de decir que la mayoría de los trabajos eran correctos, algunos eran muy buenos y que en ocasiones, sin haberlo solicitado, algunos profesores incorporaban las sugerencias de mejora y enviaban de nuevo su trabajo. Cada curso había uno o dos trabajos de los que yo valoraba que obligatoriamente debían rehacer y volver a entregar porque no llegaban al mínimo nivel digno para superar el Diploma. El profesorado afectado encajaba bastante bien el hecho de que debía mejorar su trabajo para poder superar el Diploma.

Esta tarea de revisión me permitió situarme progresivamente respecto a lo que se ofrecía en el Diploma de una manera más global, más allá de una sucesión de módulos dedicados a temáticas diferentes, y también respecto a lo que se esperaba de los profesores inscritos al finalizar el mismo. También aproveché esta visión a la hora de presentar ante los inscritos el módulo que impartía: lo situaba en el conjunto del Diploma y señalaba en qué partes de su trabajo podían integrar lo que íbamos a presentar.

Este trabajo que debían entregar pasó a ser, a partir de 2010, una guía docente fundamentada de una de las asignaturas que impartían. A parte del contenido, también cambiaron otros aspectos: cada profesor inscrito tenía un tutor y el trabajo se presentaba dividido en tres partes que entregaban en tres momentos diferentes. Los tutores fuimos siempre profesorado del ICE y de esta manera tuvimos un contacto directo con los profesores inscritos, más allá de nuestros respectivos módulos. Podían recurrir a nosotros para enfocar el trabajo o nosotros les convocábamos para revisar lo entregado. Creo que, en general, conseguimos ajustar mejor los trabajos y ser conscientes de sus dificultades. A mí personalmente, lo que más me costaba era convencerles de que dejaran a un lado la guía docente que estaba publicada y escribieran la suya propia, a su manera, partiendo siempre del diseño de su titulación y de lo aprendido en el Diploma. Esta conducta les parecía hereje porque otros compañeros más expertos las habían elaborado, las Comisiones de Garantía de la Calidad las habían aprobado... Y estaban convencidos de que ellos no podrían hacer algo mejor. Mi respuesta era siempre la misma: no se trataba de hacer algo mejor ni peor sino algo distinto, algo que reflejara la visión personal que ese docente tenía de la asignatura en ese momento, una vez cursado el Diploma.

Aprendí un montón de esta tarea de revisión de trabajos de asignaturas de distintas ramas de conocimiento, de titulaciones diferentes, con enfoques muy distintos. Y pude conocer más de cerca a profesores y profesoras entusiastas y

empeñados en mejorar su docencia más por su sentido del deber, aunque esto suene antiguo, que por el valor que la institución concedía a ese mérito. Son esos compañeros que me alegro de volver a ver, que me dan una gran alegría cuando me cuentan que han ascendido algún peldaño en el arduo camino hacia la estabilidad o que incluso lo han conseguido. En verdad, también encontré a otros con un nivel menor de empeño y entusiasmo, pero suficiente para elaborar un trabajo digno.

En síntesis, mi paso por el Diploma como docente, aunque con luces y sombras, ha sido satisfactorio para mí. Me ha obligado a estar al día, o al menos a intentarlo, en cuanto a recursos tecnológicos en la enseñanza superior y sus metodologías asociadas y me ha permitido conocer a muchos compañeros responsables, buenos docentes, de los que he aprendido muchas cosas. Con algunos de ellos, sigo teniendo relación profesional y personal: les he pedido que colaboren como ponentes en actividades de formación o que me den su opinión sobre el diseño de otras, colaboro con ellos en la organización de actividades de formación en el marco de sus proyectos de innovación, etc.

Después de escribir el párrafo anterior, me doy cuenta de que es difícil dividir mi experiencia en función de los roles que he desempeñado en el Diploma, pero tal como he anunciado al inicio de este documento, paso a describir a continuación mi experiencia como coordinadora del Diploma desde el curso 2011/12 hasta la última edición finalizada, en el curso 2015/16.

El profesor RC1 fue, desde su incorporación en 1990, el responsable de la Formación del Profesorado en el ICE. Como su jubilación en septiembre de 2011 fue por edad, no nos pilló desprevenidos: habíamos dedicado prácticamente todo el curso anterior a prepararnos para el cambio que se avecinaba. Pero me tengo que remontar algunos años atrás para explicar por qué sustituí al responsable y coordinador RC1 como responsable del Diploma.

Los años 2008 y 2009 fueron difíciles para todas las personas que trabajábamos en el ICE. Era necesario adaptar el centro a la nueva Ley Orgánica de Universidades (LOU). Después de un proceso bastante doloroso, se consiguió fijar el estatus del ICE como un "otro centro" y se diseñó su funcionamiento en base a programas. Del "Programa de Formación del Profesorado" se dice en el Artículo 8 del Reglamento del ICE que será un programa del ICE permanente y estratégico.

El nuevo director me pidió que continuase en el ICE, acepté y formé parte de los equipos de los programas de Formación del Profesorado y de Apoyo a la Innovación, porque había colaborado en tareas de formación e innovación anteriormente. He sido coordinadora del Programa de Formación desde su inicio en

el curso 2009/10, gracias a que el profesor RC1 pertenecía al equipo de colaboradores del mismo y a que en realidad ejerció de coordinador hasta su jubilación, puesto que yo no tenía ni su conocimiento de la formación, ni su experiencia, ni su red de contactos. Aproveché esos casi tres años para aprender de él todo lo que pude y a partir del curso 2011/12, tomé el testigo y me ocupé del Diploma. Conté y sigo contando con una ventaja y es que el profesor RC1 continuó en la UZ como colaborador extraordinario, por lo que sigo pidiéndole ayuda, consejo y orientación sobre muchos temas, pero especialmente en la formación.

De cualquier forma, afronté la tarea con humildad porque era muy consciente de mi falta de preparación y con prudencia a la hora de hacer cambios, puesto que parecía que las cosas iban razonablemente bien. De hecho, los cambios del curso 2011/12 en el diseño del Diploma que describo a continuación los pensamos entre los dos, trabajando en equipo. Yo sola ni hubiera sido capaz, ni me hubiera atrevido a ponerlos en marcha.

En ese primer curso 2011/12 hicimos algunos cambios de relativa importancia. En primer lugar se contabilizó el curso en 10 créditos ECTS, equivalentes a 250 horas de trabajo para los inscritos. Se dividió en tres grandes bloques: el formado por los módulos troncales de 6 ECTS, compuesto a su vez por los 11 módulos, el Trabajo Fin de Diploma, de 3 ECTS y los Módulos Complementarios de 1 ECTS. Estos últimos se superaban asistiendo a algunos cursos del programa general de formación y surgieron de un problema al que veníamos dando vueltas desde hacía algún tiempo. Nos parecía que el tiempo dedicado a los módulos no permitía profundizar demasiado, más bien se prestaban a ofrecer una panorámica más o menos amplia de los temas. Esto nos parecía más problemático en los módulos dedicados a las metodologías activas y a la evaluación: no se prestaban a estudiar con detenimiento las metodologías o los instrumentos de evaluación más relevantes. Por otra parte, no nos parecía buena idea alargar más el curso, puesto que las sesiones presenciales comenzaban a principios de octubre y finalizaban a mediados de mayo. Decidimos entonces incorporar en el Diploma en forma de "Módulos Complementarios", algunos de los cursos que se organizaban dentro del Programa General de formación. Elegimos los cursos del programa general que complementaban lo tratado en el Diploma fundamentalmente en los temas de metodologías activas y evaluación.

Los inscritos en el Diploma debían realizar uno o dos cursos de ese conjunto que previamente nosotros habíamos elegido, a su elección y con una duración mínima de 12 horas. Para cada una de estas actividades de formación, diseñamos una tarea específica que consistía normalmente en una aplicación o bien una reflexión de lo estudiado.

Pensamos que así cada inscrito tenía autonomía para profundizar en aquellos temas que fuesen más de su interés y complementar así la formación obligatoria del Diploma, y para nosotros, para el ICE, era una forma de dar a conocer nuestras actividades de formación a un profesorado joven, para el que, al menos en algunos casos, eran bastante desconocidas. Nuestro objetivo, a parte del máquetin, era transmitir la idea de que un profesional de la docencia debe reciclarse y que desde el ICE se colabora con ese reciclaje.

Otro aspecto que cambió fueron las convalidaciones de los módulos que hasta ese momento, y desde la segunda edición, se hacían a aquellos inscritos que habían realizado cursos similares. La convalidación era muy habitual porque el profesorado que acudía a cursar el Diploma, tenía experiencia, ya había realizado otros cursos y parecía lógico no tener que cursar dos veces las mismas actividades de formación, con similares objetivos, contenidos y básicamente con los mismos ponentes.

Pero también estas convalidaciones tenían algunos inconvenientes. Los que convalidaban más de tres módulos hacían un seguimiento intermitente del Diploma y no acababan de integrar lo tratado. Lógicamente, además tenían más dificultades para realizar el trabajo que se solicitaba. Las convalidaciones también animaban a inscribirse en el Diploma a compañeros menos motivados, menos interesados por esta formación e incluso a aquellos para los que esta formación no estaba pensada, no se ajustaba a sus necesidades. En ese curso 2011/12 estos inconvenientes fueron determinantes para eliminar la posibilidad de convalidar módulos del Diploma.

No hubo incidentes destacables a lo largo de ese curso 2011/12 y el Diploma acabó con una valoración global medio punto por debajo del curso anterior. Consideré que había que dar un plazo más largo a los cambios que habíamos realizado antes de hacer nuevos cambios y ofrecimos el Diploma el curso siguiente, el 2012/13, similar al del curso anterior. Sin embargo los problemas en ese curso comenzaron antes de acabar el año, al asignar a cada profesor inscrito un tutor descubrí que uno de los inscritos no era PDI de la UZ. En ese momento, tuvimos que comunicarle al interesado que no podía continuar en el Diploma. Este hecho puede parecer anecdótico, pero para mí fue una gran bofetada de realidad: el director de ese departamento había firmado la solicitud de una persona que no estaba contratada en el departamento. Esa solicitud que nosotros pedíamos con el visto bueno del departamento, no necesariamente implicaba que éste conociera y apoyara esa solicitud. Preferí no pensar en ese momento qué grado de veracidad tendrían en las solicitudes los datos de la antigüedad como docentes.

Tras ese primer incidente, en el mes de enero un ponente se puso en contacto conmigo para comunicarme que en las hojas de firmas de dos sesiones de su módulo

había más firmas que asistentes. Convocamos a cada una de las personas afectadas para informarles de que no podían continuar en el Diploma. Su reacción fue justificar su conducta y de hacernos ver el esfuerzo que suponía acudir a clase cada miércoles y la dificultad de asistir al 85% de las sesiones presenciales. Siendo conscientes de ese esfuerzo, lo que no nos pareció aceptable era que hubiese conseguido que otro compañero firmara en su nombre. El vicerrectorado de Política Académica fue puntualmente informado de lo que había ocurrido y de sus consecuencias y estuvo conforme con las decisiones que habíamos tomado.

Recuerdo estos momentos con mucha amargura, no por el hecho en sí, todos cometemos errores, sino por tener que explicar que no podíamos tolerar esa conducta. Ese "¡a usted que más le da!" que te deja casi en shock. Y también con mucha impotencia porque yo presentaba el Diploma el primer día de clase para explicar cómo se iba a desarrollar, recalcar el compromiso que habían adquirido, aclarar qué se esperaba de ellos, etc. Asumían rápidamente el rol de estudiantes y siempre preguntaban ¿y si me pongo enfermo?, ¿y si tengo un congreso?, ¿y una estancia fuera? Mi respuesta era siempre: si tienes alguna circunstancia que te impida puntualmente asistir a alguna sesión, ponte en contacto conmigo. Por supuesto, ante esas circunstancias, normalmente les pedía a los ponentes que les propusieran alguna lectura y una tarea para suplir esa falta de asistencia. Es decir, yo pretendía en esa presentación que las reglas del juego quedaran muy claras pero también que, ante las dificultades para cumplirlas, yo estaba ahí para intentar solucionarlas. Desde luego no fui capaz de transmitirlo.

Estos incidentes fueron el detonante que nos llevó a repensar el Diploma. Por ejemplo, analizando lo ocurrido, me fijé en que en ese curso 2012/13, la mitad de los que lo siguieron eran profesores a tiempo parcial. También había profesores inscritos, sobre todo de la rama de Ciencias de la Salud, con años de experiencia como docentes pero su docencia se había desarrollado exclusivamente en las prácticas de sus titulaciones. Todas estas circunstancias también quedaban patentes a la hora de elaborar su guía docente fundamentada. Estos datos ilustran esa idea de "desenfoque" que estaba empezando a formarse en mi pensamiento al acabar el curso 2012/13.

Continuamos ofreciendo el Diploma con las mismas características al curso siguiente, el 2013/14. El primer cambio que se produjo fue el bajo número de solicitudes, 15, cuando el año anterior había habido 41. A pesar de este número de solicitudes, el curso se impartió con 14 inscritos, de los que 8 eran asociados, 2 profesoras de centro adscrito y 4 becarios con responsabilidad docente. Fue evaluado globalmente algo mejor que el anterior y los comentarios que escribían al finalizar la

evaluación global insistían en la falta de retroalimentación sobre los trabajos que habían ido entregando y en el escaso uso de las metodologías activas por parte de los ponentes.

No obstante, al finalizar el curso, propuse a la dirección del centro la conveniencia de no ofrecerlo en el curso 2014/15 y dedicar ese curso a analizar lo ocurrido en las últimas ediciones, buscar ejemplos en otras universidades, reflexionar e intentar diseñar una actividad que encajara mejor en el contexto de la UZ, sin perder el objetivo de ofrecer formación pedagógica básica al profesorado novel. Esta propuesta de no impartir el Diploma en el curso 2014/15 y elaborar un nuevo diseño del mismo se aprobó y el equipo de dirección del ICE comenzamos a trabajar en ese sentido.

Al mantener los mismos objetivos, los contenidos a tratar no podían modificarse sustancialmente, aunque sí la forma de impartirlos. Por lo tanto, tratando los mismos contenidos, la dedicación al curso era adecuada aunque debíamos facilitar la asistencia a los módulos presenciales. La solución parecía sencilla: disminuir el número de sesiones presenciales y aumentar las tareas que los inscritos debían realizar fuera de esas sesiones presenciales. Para ello, disponíamos de un curso en Moodle en el ADD.

Otras objeciones que los inscritos manifestaban en prácticamente todas las ediciones, era la escasa relación entre teoría y práctica y la dificultad de aplicar los conocimientos teóricos que habían adquirido en su docencia. Por parte de los ponentes como no se hacía una recogida de información sistemática, como en el caso de los inscritos, no tenía claras sus opiniones más allá de lo que me comentaban al entregarles o al recoger la documentación de su módulo. Con respecto a este tema concretamente, mi idea era que el tiempo del que disponían no les permitía ir más allá de una presentación teórica básica.

Para repensar esta formación, partimos de la base de que era una formación en el puesto de trabajo, es decir, una formación en la profesión mientras se ejerce la misma, por lo que era fundamental la utilización de esa circunstancia en el diseño de la misma. Por otra parte, conocíamos una actividad parecida que organizaba con mucho éxito el ICE de una universidad politécnica y para la que contaban con profesores experimentados que ejercían el rol de tutores con sus compañeros noveles, acompañándoles en su proceso de formación. Pensamos que introducir esta figura del mentor en el Diploma podía contribuir por una parte, a descubrir esa relación entre teoría y práctica que parecía cuando menos difusa y en muchas ocasiones oculta y, por otra, a aplicar lo aprendido a su docencia contando con la orientación del mentor.

El nuevo diseño del Diploma comenzó entonces a emerger. Teníamos los módulos troncales con un formato semipresencial, unos módulos complementarios similares a los de cursos anteriores, unos Módulos prácticos en los que cada inscrito diseña y pone en marcha de un plan de mejora, supervisado por su mentor y el Trabajo Fin de Diploma, que podría tener una relación directa con los Módulos prácticos.

Reunimos al grupo de ponentes de los módulos teóricos para mostrarles nuestra propuesta que era en principio similar para todos ellos. Los módulos tenían una sesión presencial al inicio del mismo en la que proponíamos ofrecer una visión general de la temática tratada, después había dos semanas en las que los inscritos debían realizar tareas (lecturas, intervenciones en foros, informes,...) y para finalizar, de nuevo una sesión presencial en la que se ponían en común o se debatían los resultados de las tareas finalizadas. Se decidió en aquella reunión que los módulos tendrían ese formato, excepto el dedicado a las estrategias de comunicación que sería presencial por la temática. También el ponente era el único que iba a intervenir por primera vez en el Diploma.

Consideramos que los cambios efectuados eran suficientemente sustanciales como para no ofrecer más de 25 plazas. Tuvimos 22 solicitudes, de las que admitimos a las 16 de profesores no permanentes y rechazamos las provenientes de 6 de becarios. Ha habido tres bajas entre los profesores admitidos por lo que lo han seguido 13 profesores.

Mi experiencia en este curso ha sido más satisfactoria porque he podido seguir de cerca todo el proceso. Gracias a la reunión con los ponentes, la presentación del curso a los inscritos, el curso en el ADD, las tres reuniones con los mentores, la revisión de los Trabajos Fin de Diploma, los cuestionarios de evaluación, el grupo de discusión final con los inscritos, la entrevista a los mentores...

Este seguimiento me ha proporcionado una sensación de control, en el sentido de disponer de información que antes no tenía. Además de controlar, creo que en alguna medida he podido acompañar a los participantes (inscritos, ponentes y mentores). Unida a estas sensaciones, he tenido también la de que el trabajo se ha multiplicado porque en realidad hemos atendido a 33 personas: 13 profesores, sus correspondientes mentores y 7 ponentes.

Las motivaciones y expectativas que tenían los inscritos eran similares a años anteriores: unos venían a buscar exclusivamente el mérito, otros venían además a aprender para mejorar su docencia, si bien no he encontrado ninguna actitud de rechazo, como en otras ocasiones. Me ha parecido que los participantes estaban

razonablemente satisfechos con su participación en el Diploma, aunque igualmente nos hayan señalado posibles mejoras. También que algunas parejas mentorizado-mentor pueden continuar en el futuro trabajando de forma conjunta por ejemplo, a través de proyectos de innovación. En síntesis, la impresión que tengo es que quizás el nuevo diseño nos permita ir corrigiendo ese desenfoque que había entre los que los solicitantes necesitaban y lo que se les estaba ofreciendo, entre el perfil real del solicitante y el perfil que esperábamos en el ICE. Lógicamente esto es también una fuente de satisfacción para mí porque he intervenido junto con mis compañeras de la dirección del ICE en ese diseño, hemos experimentado el vértigo que supone pasar del papel a la realidad y parece que no nos haya ido mal del todo.

Por mi parte, si continuo coordinando el Programa de Formación del Profesorado, seguiré apostando por esta formación pedagógica porque estoy convencida de que es el principio de un camino para que el profesorado adquiriera competencias propias de la profesión docente, para que se apropie de esa cultura de la profesión que tiene en cuenta todas sus facetas: docencia, investigación y gestión. Sobre lo que tengo más dudas es en su diseño, porque aunque parece que podemos estar en un camino fructífero, tenemos que seguir indagando en el mismo.

