

# Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades

ROSA MARÍA GONZÁLEZ TIRADOS  
Universidad Politécnica de Madrid, España

VIVIANA GONZÁLEZ MAURA  
Universidad de La Habana, Cuba

---

## 1. La docencia en la universidad del siglo XXI

Los cambios paradigmáticos en la formación del profesional de la enseñanza universitaria en el nuevo siglo traen consigo, necesariamente, una concepción diferente de la docencia en dicho nivel y de los roles que desempeñan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera la concepción del profesor como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos es sustituida por la concepción del docente como *orientador, guía* que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no sólo de conocimientos sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable y del estudiante como sujeto de aprendizaje<sup>1</sup>.

### El profesor universitario como orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje

A pesar de que desde hace años la función del profesor tutor y orientador se ha venido produciendo en las aulas universitarias, es a partir del tratado de Bolonia cuando esta función orientadora cobra más fuerza en el ejercicio de la docencia universitaria. El docente transmisor del conocimiento, gestor de información y modelo educativo, ha de compartir con el estudiante los conocimientos, vivencias, experiencias y reflexiones respecto a los contenidos de enseñanza en un ambiente de diálogo, tolerancia, intercambio y respeto que propicie la participación y el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje y que se expresa en su condición de *tutor*. El alumno pasa de ser mero receptor de la información a ser actor en el aprendizaje. Al respecto Zabalza expresa:

...la función tutorial llega a impregnar el propio concepto de profesor. Parece fuera de toda duda que todo profesor, sea cual sea la etapa educativa en la que ejerce su función, es no sólo enseñante sino también tutor de sus estudiantes. La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos. Y en este sentido todos los profesores somos formadores y ejercemos esa tutoría (una especie de acompañamiento y guía del proceso de formación) de nuestros alumnos. La tutoría adquiere así un contenido similar al de "función orientadora" o "función formativa" de la actividad de los profesores (Zabalza, 2003, pp. 126-127).

---

<sup>1</sup> MARTÍNEZ, BUXARRAIS y ESTEBAN (2002), ZABALZA (2003), ESTEBAN (2004), FUENSANTA y otros (2005), GONZÁLEZ MAURA (2004b), (2006a, 2006b).

El docente como orientador ha de ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que potencien en el estudiante la construcción autónoma y responsable de conocimientos, valores y habilidades profesionales en un ambiente de participación y diálogo. Para ello el docente ha de generar competencias didácticas, motivación y cierto compromiso profesional que le permitan desarrollar sus clases a través de metodologías participativas de enseñanza que posibiliten vincular la teoría con la práctica profesional en un contexto de diálogo, con el empleo de métodos y técnicas de evaluación que centren la atención en el estudiante como sujeto de aprendizaje.

## El estudiante como sujeto de aprendizaje

La formación integral del profesional, competente y comprometido con el desarrollo social, como paradigma del profesional del nuevo siglo, exige la concepción de un nuevo rol del estudiante en el proceso de aprendizaje en la universidad: *el rol de sujeto de su formación profesional*.

La formación integral del profesional<sup>2</sup>, es posible de ser potenciada en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el *estudiante transita gradualmente hacia niveles superiores de autonomía* en el proceso de formación profesional con la orientación del profesor.

La necesidad de centrar la atención en el tránsito gradual del estudiante universitario hacia niveles superiores de autonomía en el proceso de formación profesional como condición necesaria para la formación de profesionales competentes, es destacada en el proceso de convergencia europea de Educación Superior, Tuning (2002), MEC (2003) que tiene como objetivos esenciales: la transparencia y la calidad en la formación universitaria.

El crédito europeo, elemento esencial en el proceso de convergencia, se sustenta en la concepción del estudiante como sujeto de aprendizaje, al centrar la atención no sólo en el resultado sino fundamentalmente en el proceso de aprendizaje y en la participación activa del estudiante en su construcción. De esta manera el crédito europeo en su acepción más amplia es definido como:

La unidad de valoración de actividad académica en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas como otras actividades académicas dirigidas por el profesorado y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas es el que se considera sumatorio de ese Crédito Europeo (ECTS)<sup>3</sup>.

Orientar al estudiante en la construcción autónoma de conocimientos, habilidades, competencias a desarrollar, valores y actitudes profesionales plantea nuevas exigencias al docente universitario que trascienden el dominio de conocimientos y habilidades didácticas, en tanto el profesor precisa además de una motivación profesional intrínseca, de un compromiso moral en el ejercicio de la docencia.

Al respecto Martínez, Buxarrais y Esteban expresan: *...“Sin embargo, y sin dejar de ser un transmisor del conocimiento, creemos que, por un lado, el nuevo docente es el profesor encargado de*

---

<sup>2</sup> LÁZARO (1997,2004), SAULNIER-CAZALS (1997), ECHEVERRÍA (1997), MARTÍNEZ, BUXARRAIS Y ESTEBAN (2002), RODRÍGUEZ MORENO (2002), ZABALZA (2003), ESTEBAN y BUXARRAIS (2004), ESTEBAN (2004), ÁLVAREZ ROJO (2004), FUENSANTA y otros (2005).

<sup>3</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. El Sistema Universitario español y el Espacio Europeo de Educación Superior. [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/doc\\_conv\\_aneca1.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_aneca1.pdf)

*enseñar a aprender la ciencia, de enseñar a gestionar el conocimiento de una forma significativa y con sentido personal para el estudiante, de crear auténticos escenarios de enseñanza y de aprendizaje, y por otro, es el encargado de imprimir a los contenidos que enseña el carácter ético que hará que el estudiante sea un experto profesional y un buen ciudadano. Se trata de que el docente se comprometa moralmente con su tarea formadora, es decir, no se trata de ser un experto competente sino de querer serlo y comprometerse a serlo de forma que la acción docente no se limite al hecho de producir ciencia y de transmitirla sino que sea una acción responsable y con compromiso ético hacia dicho conocimiento". (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002, p. 34).*

La complejidad del nuevo rol que cumple el docente universitario, en tanto *educador* del estudiante, plantea la necesidad de comprender el desarrollo profesional del docente como un proceso de desarrollo personal que trasciende el dominio de conocimientos y habilidades didácticas y exige la formación del docente como persona en el ejercicio de la docencia<sup>4</sup>.

### Formación docente y desarrollo profesional

Teniendo en cuenta la complejidad del desempeño de la docencia en la actualidad, la concepción tradicional de la formación docente como formación instrumental que se realiza a través de cursos en los que el profesorado se apropia de conocimientos y habilidades didácticas que le permiten "transmitir" conocimientos a sus estudiantes, resulta obsoleta y por tanto se impone necesariamente una concepción diferente de la formación docente entendida como proceso educativo potenciador del desarrollo profesional del profesorado en el ejercicio de la docencia que transcurre a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido<sup>5</sup>. El aprendizaje a lo largo de la vida es lo que Kolb definió como aprendizaje experiencial y que sus teorías validadas y estudiadas con nuestra población española desarrolló González Tirados (1983). Este aprendizaje se basa en aprender no sólo del libro de texto, del profesor, del aula, etc. sino de la vida y a lo largo de ella en la medida que nos fijamos, reflexionamos, abstraemos, conceptualizamos y llevamos a la práctica lo aprendido, es un aprendizaje iterativo. Otros autores posteriores han considerado esta misma idea y han ampliado a diferentes campos.

A diferencia de la concepción instrumental, el proceso de formación docente entendido como desarrollo profesional tiene lugar a lo largo de la vida del profesor y constituye una expresión del desarrollo de su personalidad, por lo que los programas de formación docente se desarrollan como procesos continuos de aprendizaje, con la participación activa y reflexiva del profesor y atienden tanto la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales de la personalidad del profesor, es decir no sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable.

*Participación, reflexión crítica y compromiso con la tarea educativa* constituyen, por tanto elementos esenciales en la formación docente.

---

<sup>4</sup> IMBERNÓN (1994, 1999, 2001, 2002), GONZÁLEZ MAURA (2004b, 2006).

<sup>5</sup> IMBERNÓN (1994, 1999, 2001, 2002), SÁNCHEZ (2001), MARCELO (2001), IRANZO, BARRIOS y FERRERES (2004), GONZÁLEZ MAURA (2006).

## 2. El diagnóstico de necesidades como punto de partida de las estrategias de formación docente

El diseño de estrategias de formación docente ha de partir inevitablemente de las necesidades del profesorado, es por ello que el diagnóstico de necesidades de formación docente constituye un *factor de primer orden en todo proceso formativo*. El diagnóstico nos permite establecer parámetros sobre las deficiencias con el fin de establecer mejores elementos correctores a las mismas.

Las necesidades de formación docente constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesorado que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de las particularidades individuales del profesorado.

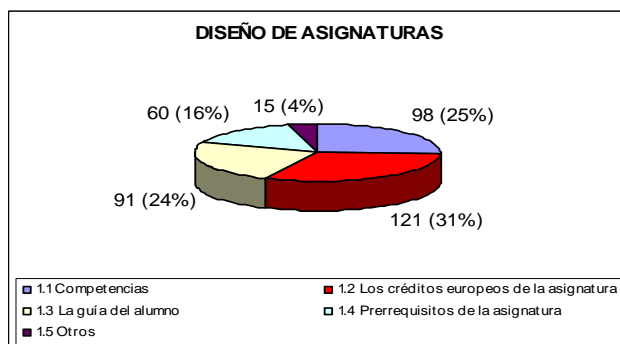
El estudio de las necesidades de formación docente nos orienta en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias o considera relevante para acometer su labor diaria y que por tanto han de constituir centro de atención en los programas de formación docente.

Es una práctica habitual del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid realizar estudios sobre las necesidades de formación del profesorado, ello permite ajustar la oferta a la demanda, así lo hizo González Tirados (1994) igualmente en el año 2000 y actualmente en el reciente estudio realizado en dicho Centro acerca de las necesidades de formación del profesorado universitario para afrontar las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en una muestra de 191 docentes de diferentes centros de dicha Universidad que nos ha permitido identificar las principales necesidades del profesorado en materia de preparación para la docencia en aspectos tales como: el diseño de asignaturas, métodos de enseñanza, evaluación del aprendizaje, tutoría, utilización de las TIC, la organización universitaria, conocimientos psicológicos y en la autoevaluación de su práctica docente. El estudio realizado permitió identificar además aquellos temas que el profesorado considera valiosos para su desarrollo personal y profesional en general y, en particular, para el desarrollo de la docencia y la investigación. Por otra parte el estudio arroja información acerca de la periodicidad en la que el profesorado participa en actividades formativas y los factores que obstaculizan su participación sistemática en esas actividades, entre otros aspectos. Vamos a comentar a continuación los principales resultados de este estudio.

Con respecto a la situación académica del profesorado que responde el cuestionario proceden en un 37,69% de centros universitarios de ciclo largo y un 26,65% son profesores de escuelas universitarias, centros de ciclo corto. Lo interesante de la situación académica de la muestra es que se concentra fundamentalmente en profesores con experiencia docente.

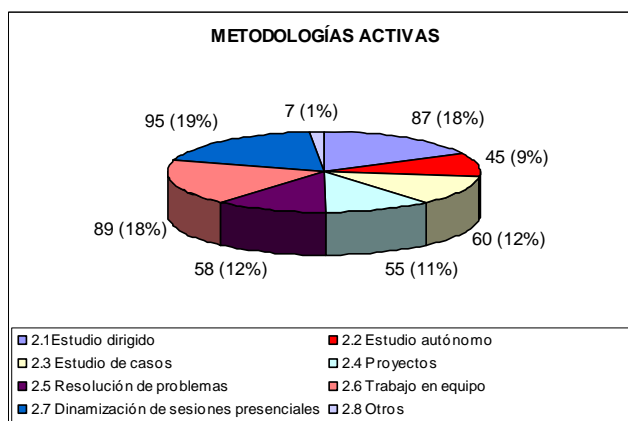
Con relación al diseño de asignaturas se observa que las principales demandas se concentran en poder recibir conocimientos sobre el dominio de los créditos europeos para reorganizar su asignatura, contenidos sobre competencias y cómo elaborar la guía del alumno así se aprecia en el gráfico 1.

GRÁFICO 1



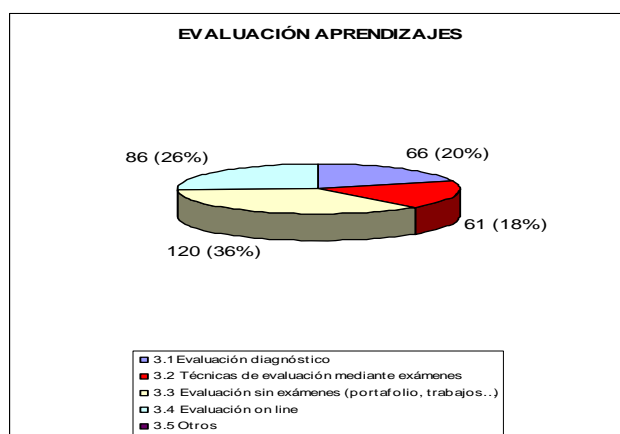
En cuanto a la utilización de metodologías de enseñanza las principales necesidades del profesorado encuestado se manifiestan en la falta de preparación para la dinamización de sesiones presenciales, aumentar conocimientos sobre el trabajo en equipo y el estudio dirigido, así se aprecia en el gráfico 2.

GRÁFICO 2



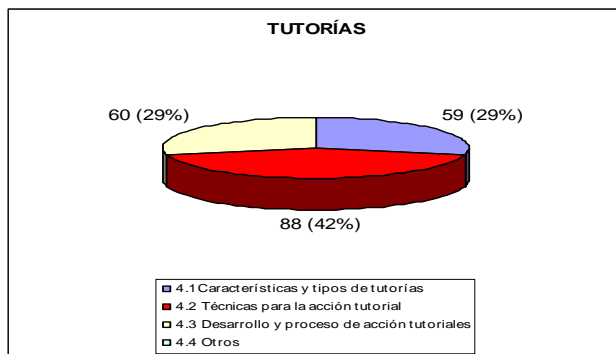
Por lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje las principales dificultades se expresan en la concepción de la evaluación como proceso, toda vez que las demandas se ubican mayoritariamente en la evaluación sistemática (portafolios, trabajos, la evaluación online y la evaluación diagnóstica) tal como se aprecia en el gráfico 3.

GRÁFICO 3



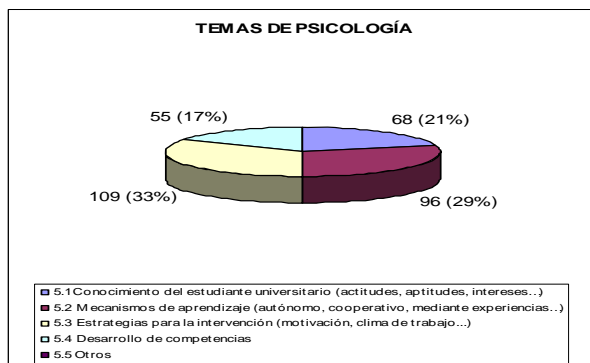
En cuanto a las tutorías las principales necesidades se concentran en la utilización de técnicas más útiles en el proceso de la acción tutorial y el dominio de las características y tipos de tutoría. Así se aprecia en el gráfico 4.

GRÁFICO 4



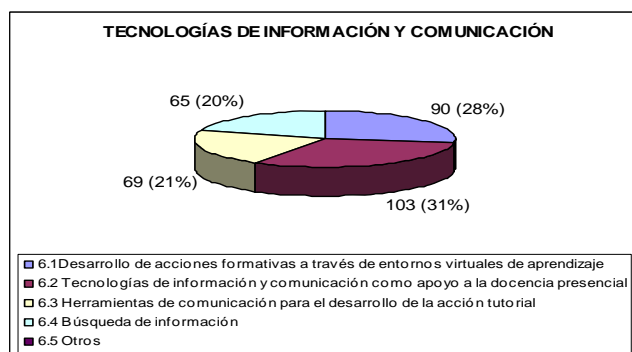
Con respecto a los conocimientos psicológicos necesarios para la docencia se destacan los relativos a estrategias de intervención psicológica, los mecanismos de aprendizaje autónomo y cooperativo y el conocimiento de la personalidad de los estudiantes, como se aprecia en el gráfico 5.

GRÁFICO 5



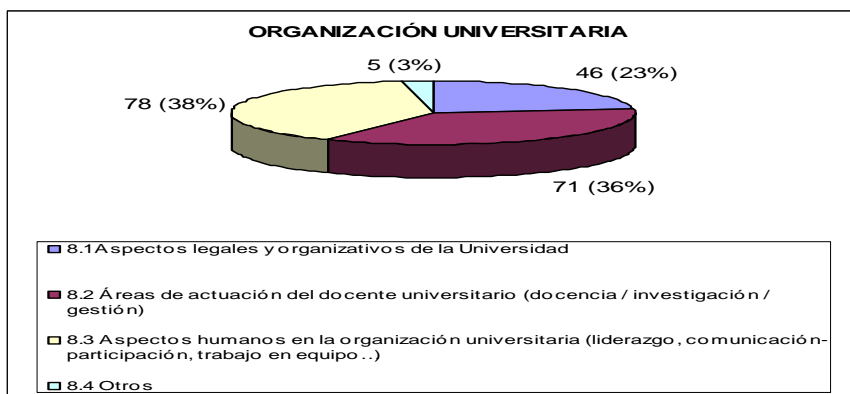
Respecto a la utilización de las TIC se destacan necesidades de formación relativas a la utilización de las TIC como apoyo a la docencia presencial, al dominio de acciones formativas a través de entornos de aprendizaje, y a la utilización de las TIC en las tutorías. Podemos apreciar estos resultados en el gráfico 6.

GRÁFICO 6



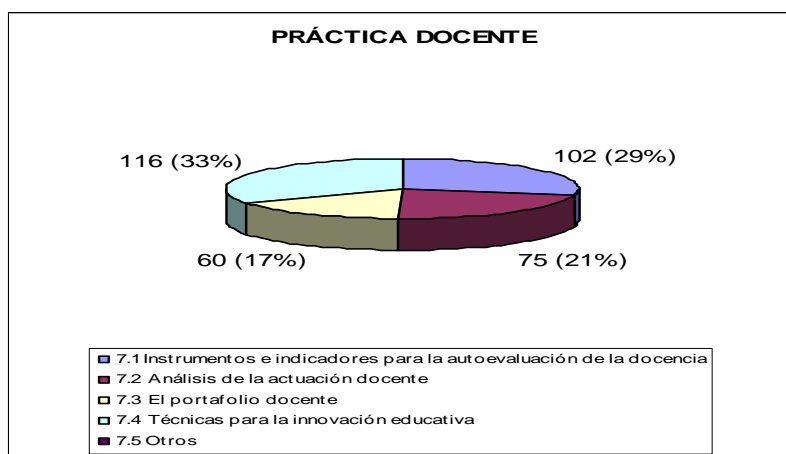
Con relación a los conocimientos necesarios sobre la organización universitaria se destacan los relativos a los aspectos humanos en la organización universitaria: liderazgo, comunicación, participación, trabajo en equipos así como contenidos relativos a las áreas de actuación del docente universitario: tanto en docencia como investigación y gestión tal y como se aprecia en el gráfico 7.

GRÁFICO 7



Respecto a la práctica docente, las necesidades formativas del profesorado de una universidad tecnológica se concentran en el dominio de técnicas para la innovación educativa, de instrumentos e indicadores para la autoevaluación de la docencia y métodos de análisis de la actuación docente tal y como se aprecia en el gráfico 8.

GRÁFICO 8



Entre los temas que el profesorado considera valiosos para su desarrollo personal y profesional se destacan: el trabajo en equipos, la inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades.

Respecto a la frecuencia de participación en actividades formativas se observa el predominio en la muestra de una baja periodicidad de participación toda vez que el 63% refiere participar entre 1 y 2 veces al año en actividades formativas y destacan entre los factores que dificultan la participación la falta de tiempo y la incompatibilidad con los horarios de clase tal y como se observa en los gráficos 9 y 10.

GRÁFICO 9

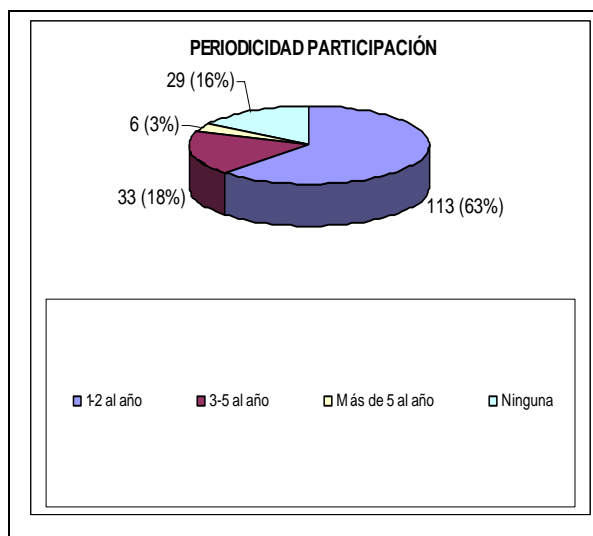
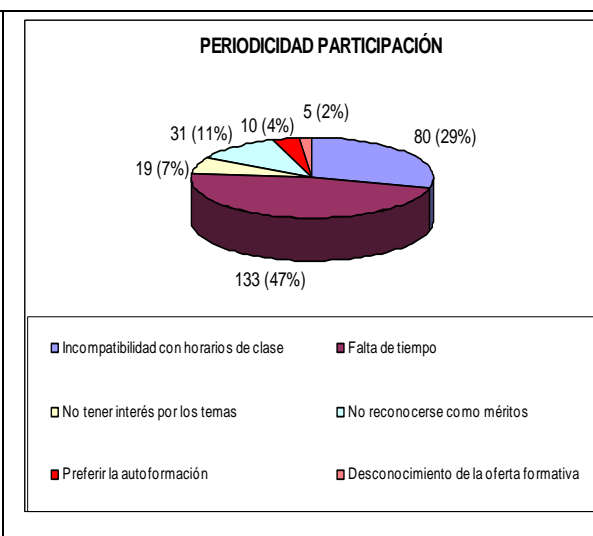


GRAFICO 10



En síntesis, el estudio realizado permite identificar las principales necesidades de formación docente del profesorado para acometer los retos planteados por el EEES las cuales se concentran en: insuficiencias en el dominio de metodologías participativas de enseñanza, en la concepción e instrumentación de la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva procesal, en el dominio de la acción tutorial, en el conocimiento de la personalidad del estudiante y de los procesos de liderazgo, trabajo en equipo y comunicación en la organización universitaria, en la utilización de las TIC como apoyo en el proceso de aprendizaje y en la tutoría, así como en el conocimiento de técnicas para la innovación educativa y en particular de instrumentos e indicadores para la autoevaluación de su desempeño docente.

Por otra parte el estudio realizado constata la carencia de políticas educativas, la valoración de la formación y la necesidad de contar con apoyo institucional que facilite la participación del profesorado en actividades formativas, al mismo tiempo que constituye el punto de partida para el diseño de estrategias de formación docente en la universidad y pese a que el centro que realiza este estudio de necesidades imparte formación inicial para jóvenes profesores y formación continua, es pequeño el número de profesores que acuden periódicamente a recibir dicha formación, por falta de tiempo a que anteriormente hemos aludido.

### 3. Estrategias de formación docente en la universidad. Exigencias y alternativas

La importancia de entender la formación docente como un proceso educativo permanente, dirigido a la mejora profesional, sustentado en las necesidades de los docentes y en el que la participación y la reflexión sobre el desempeño resultan herramientas esenciales en el proceso de desarrollo profesional, es destacado por Sánchez (2001) cuando al referirse al desarrollo profesional lo caracteriza como “un proceso continuo, basado en la mejora profesional y apoyado en las necesidades prácticas de los docentes, que se desarrolla mediante la participación y que constituye un proceso de construcción profesional mediante el cual los docentes desarrollan estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten valorar su trabajo profesional”.



Desde la concepción que sustentamos concebimos las estrategias de formación docente *como acciones educativas en el ejercicio de la profesión dirigidas a potenciar el desarrollo profesional del docente, es decir a lograr su autodeterminación en el desempeño profesional*<sup>6</sup>.

### 3.1. Exigencias en el diseño de estrategias de formación docente

Además de partir de estudios sobre las necesidades del profesorado, el diseño de estrategias de formación docente en la universidad dirigidas a potenciar el desarrollo profesional del profesorado, debe tener en cuenta las siguientes exigencias:

- *Tributar a la formación integral del profesorado*

Si tenemos en cuenta que el desarrollo profesional implica el desarrollo del docente como persona en el ejercicio de la profesión, las estrategias de formación docente deben atender a la *formación integral del profesorado*, es decir, no sólo propiciar la construcción de conocimientos y habilidades para la docencia sino también de la motivación profesional y de los valores asociados a un desempeño profesional ético y responsable, pero sobre todo debe propiciar el desarrollo de la autovaloración del profesorado acerca de su desempeño.

- *Vincular la teoría y la práctica profesional*

Independientemente de las modalidades que pueda asumir una estrategia de formación docente: conferencias-coloquios, talleres, cursos, grupos de innovación, en todos los casos debe tenerse en cuenta la unidad de la teoría y la práctica profesional en la medida que se propicie la reflexión y el debate en torno a la necesidad y posibilidades de aplicar los conocimientos pedagógicos a la solución de los problemas de la práctica educativa que presenta el profesorado en el trabajo cotidiano de aula.

- *Ser flexibles y contextualizadas*

Las estrategias de formación docente deben adecuarse no sólo a las necesidades sino también a las posibilidades del profesorado y a las exigencias del contexto del ejercicio de la profesión. Para ello resultan valiosas las ofertas de diferentes modalidades formativas que abarquen desde modalidades más puntuales como las conferencias-coloquios hasta modalidades que comprenden el trabajo continuo de un grupo de profesores tales como los grupos de innovación.

- *Propiciar la reflexión del profesorado y el compromiso con la calidad de su desempeño en ambientes de diálogo*

Las estrategias de formación docente independientemente de las modalidades formativas que adopten, deben diseñarse de manera que propicien la reflexión crítica del profesorado en torno a su desempeño profesional en un ambiente de diálogo que posibilite al coordinador del programa ejercer su función orientadora del desarrollo profesional y al profesorado asumir una postura activa y comprometida en la evaluación de su desempeño profesional y en la búsqueda de alternativas para la mejora y el cambio.

---

<sup>6</sup> GONZÁLEZ MAURA (2004, 2004b, 2006).

En relación con la importancia de la participación, el intercambio como herramientas de desarrollo profesional, así como de la flexibilidad y contextualización de las estrategias de formación docente y su impacto en la formación integral del profesorado, González Tirados en la presentación del Programa de Formación Continua para el profesorado de la Universidad Politécnica de Madrid (abril-julio 2005) expresa:

La situación actual de la universidad española pasa por posicionarnos en el marco de la Unión Europea y ello implica un alto nivel de participación, desarrollando, entre todos, los mejores cauces para aunar conocimientos, intercambiar experiencias, facilitar la comunicación y el intercambio, incrementar la formación permanente del profesorado y unir, con afán colaborador, los conocimientos de muchos especialistas para que entre todos logremos el "reto" que se pide hoy a las universidades. (González Tirados, 2005, p. 1).

Y continúa más adelante:

La formación se está empezando a valorar como una investigación apropiada para la adaptación a los cambios, vinculada con las estrategias de la Organización y como uno de los elementos de desarrollo del factor humano y de eficacia organizacional. Comprender e involucrarnos en la realidad universitaria debe motivarnos hacia una búsqueda de esa formación y actualización continua, mediante conferencias, seminarios, sesiones breves para abordar temas puntuales, encuentros que nos ayuden a debatir puntos de interés común. En definitiva, tenemos que aunar esfuerzos para potenciar no sólo el desarrollo personal, humano y profesional sino también para cambiar actitudes, modernizar métodos de enseñanza, adaptarnos a las necesidades, demandas y exigencias del mundo laboral y a los cambios de la propia estructura social y universitaria". (González Tirados, 2005, p. 2).

### 3.2. Alternativas de formación docente en la universidad

Teniendo en cuenta que la formación docente ha de ser concebida como un proceso educativo continuo, flexible y contextualizado, es imprescindible en el diseño de las estrategias de formación docente concebir diferentes modalidades o alternativas que se ajusten tanto a las necesidades y posibilidades del profesorado como a las exigencias de su contexto de actuación profesional, además deberían contar con incentivos que complementaran las expectativas del profesorado universitario.

Entre las modalidades de formación docente que tributen al desarrollo profesional del profesorado encontramos: *las conferencias-coloquios, mesas redondas, paneles, los cursos, seminarios, los talleres, los foros de discusión, los grupos de innovación, las jornadas científico-metodológicas entre otras*. Todo ello presentado en diferentes modalidades: presencial, *be-learning, blend-learning*, etc.

Es importante tener en cuenta en el diseño de las diferentes alternativas el cumplimiento de las exigencias de una estrategia de formación docente que tributen a la formación integral del profesorado, que vinculen la teoría y la práctica profesional, que sean flexibles y contextualizadas y sobre todo que propicien la reflexión y el compromiso del profesorado en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica educativa en un contexto de participación y diálogo.

Las *conferencias-coloquios, mesas redondas, paneles* constituyen estrategias formativas muy útiles cuando se dispone de un tiempo breve para la formación docente, y tienen un carácter eminentemente teórico. Su duración se estima entre 2 y 3 horas. Brindan una panorámica general del tema que se aborda. Su carácter dialógico permite el necesario vínculo de la teoría y la práctica profesional a través del intercambio de conocimientos y experiencias entre el conferencista y los participantes, y sobre todo posibilita al conferencista orientar al profesorado en el tema que se aborda a partir de sus necesidades.

*Los cursos* en tanto permiten la actualización y profundización en la formación teórico-práctica del profesorado son muy útiles cuando se dispone de mayor tiempo. Los cursos suelen desarrollarse entre 20 y 60 horas. Para que contribuyan al desarrollo profesional del profesorado deben contemplar la utilización de una metodología participativa, sustentarse en una comunicación dialógica y en la autoevaluación y heteroevaluación de los participantes de manera de potenciar el protagonismo y el compromiso del profesorado en la mejora de su práctica educativa a partir de la aplicación reflexiva y crítica de los conocimientos construidos en el curso, en la práctica profesional.

*Los Seminarios* son sesiones cortas, permiten abordar un tema único y pueden tener continuidad, la duración puede ser de 4 a 6 horas en 1 ó 2 días.

*Los talleres* son estrategias formativas de carácter eminentemente práctico dirigidas a propiciar la formación y desarrollo de habilidades y competencias para la docencia. Su duración se estima entre 8 horas y 20 horas.

*Los foros de discusión* son estrategias formativas que posibilitan la reflexión y el intercambio acerca de diferentes temas de la práctica educativa. Pueden realizarse a través de sesiones de trabajo presenciales, que se convocan en determinados momentos del curso y no presenciales como en el caso de los foros que se convocan a través de Internet y que pueden tener un carácter más sistemático. El foro de discusión como modalidad formativa potencia el desarrollo de la reflexión acerca de la calidad del desempeño profesional a partir del intercambio de opiniones y experiencias del profesorado. Debe tenerse en cuenta el rol orientador que ha de jugar el moderador del foro que debe ser un docente de experiencia en el tema que se aborda de manera de poder orientar adecuadamente al profesorado en el debate.

*Los grupos de innovación* constituyen una de las modalidades de formación más propicia para la potenciación del desarrollo profesional del profesorado en tanto suelen utilizar como herramienta metodológica la *investigación-acción-colaborativa*<sup>7</sup>.

Los grupos de innovación se constituyen por docentes interesados en reflexionar acerca de diferentes problemas de la práctica educativa y buscar alternativas de solución, asesorados por un especialista que hace función de coordinador del grupo y que puede ser interno (si se trata de uno de los miembros de grupo) o externo.

El carácter sistemático del funcionamiento de los grupos (un semestre, un curso) permite que se propicie el desarrollo profesional del profesorado a través de la reflexión continua acerca de la identificación de problemas en la práctica educativa, la búsqueda de soluciones a través de estrategias de intervención que se implementan por los miembros del grupo y de la evaluación de su efectividad.

El trabajo de los grupos de innovación se sustenta en la combinación del trabajo individual y grupal que permite a través del debate, la reflexión conjunta, crítica y comprometida, acerca de la calidad del desempeño profesional a partir de la puesta en común de las estrategias de innovación educativa aplicadas.

---

<sup>7</sup> GONZÁLEZ MAURA (2004, 2004a).

*Las jornadas científico-metodológicas* constituyen una alternativa de formación docente que permite al profesorado el intercambio en torno a los principales resultados obtenidos en la puesta en práctica de estrategias de intervención educativa a través de los grupos de innovación o de experiencias personales a través de la aplicación de los conocimientos y habilidades desarrolladas en otras modalidades formativas; posibilitan también la reflexión y el debate acerca de diferentes temas relacionados con el mejoramiento de la práctica educativa. Suelen convocarse con una frecuencia anual o bianual.

Estas y otras alternativas de formación docente *pueden y deben* combinarse en el diseño de *programas de formación docente* de modo que puedan adecuarse a las necesidades y posibilidades del profesorado y a las exigencias del contexto de su actuación profesional.

## A modo de síntesis y conclusiones

- 1) La universidad del nuevo siglo exige del docente y del estudiante nuevos roles que se expresan en la condición del docente como orientador y del estudiante como sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) La formación del docente universitario para el ejercicio de su nuevo rol debe ser entendida como un proceso educativo dirigido a potenciar su desarrollo profesional a partir de la reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño en un ambiente participativo y dialógico.
- 3) El diagnóstico de necesidades formativas del profesorado ha de constituir el punto de partida para el diseño de estrategias de formación docente. Es el que permite analizar la situación en la Organización Universitaria y planificar los elementos de mejora.
- 4) Las estrategias de formación docente deben ser flexibles y contextualizadas, integrar la teoría y la práctica profesional y propiciar la reflexión crítica y comprometida del profesorado con su desempeño profesional. Deben ser útiles y prácticas.
- 5) Los programas de formación docente deben comprender diferentes alternativas de formación que puedan adecuarse a las necesidades y posibilidades del profesorado y a las exigencias del contexto de su actuación profesional. Deben facilitar la formación y el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesores universitarios.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ ROJO, Víctor (2004): "Las tutorías: otra forma de enseñar en la universidad". En: *"La tutoría: elemento clave en el modelo europeo de Educación Superior"*. Universidad de Salamanca.
- ECHEVERRÍA, Benito (1997): "Los Servicios Universitarios de Orientación". En: APODACA, Pedro y CLEMENTE, Lobato. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, Laertes.
- ESTEBAN, Francisco (2004): "Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la Universidad" Bilbao. Desclée De Brouwer.

- ESTEBAN, Francisco y BUXARRAIS, María Rosa (2004): "El aprendizaje ético y la formación universitaria. Más allá de la casualidad. En: *Revista Interuniversitaria: "Teoría de la Educación"*, vol. 16, pp. 91-108.
- FUENSANTA, Pina, MARTÍNEZ, Pilar, DA FONSECA, Pedro y RUBIO, Marta (2005): *Aprendizaje, Competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid. Editorial La Muralla.
- GONZÁLEZ MAURA, Viviana (2004): La investigación como eje transversal de la formación postgraduada del docente universitario. En: *Revista Kaleidoscopio. Revista Arbitrada de Educación, Humanidades y Artes*. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Venezuela. Vol. 1, n.º 2, Julio- Diciembre, pp. 89-96.
- (2004a): "La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción". En: *Revista de Investigación Educativa*. Barcelona. Vol. 22, n.º 2, pp. 417-442.
- Viviana (2004b): "El profesorado universitario: Su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. En *Revista Iberoamericana de Educación*. (versión electrónica). Sección "De los lectores". Agosto. [www.campus-oei.org/revista/deloslectores/741Gonzaez258.PDF](http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/741Gonzaez258.PDF).
- (2006): "El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Sección "De los lectores". N.º 38-2, marzo <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1248Gonzalez.pdf>.
- (2006a): "El profesor-tutor. Una necesidad de la universidad del siglo XXI". *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XXVI, n.º 2 (en prensa).
- (2006b): "La formación de competencias profesionales en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa". *XXI, Revista de Educación*. Universidad de Huelva. Vol. 8 (en prensa).
- GONZALEZ TIRADOS, Rosa María (1983): *Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos*. Tesis Doctoral publicada en 1985. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.
- GONZALEZ TIRADOS, Rosa María (1984): "Capacidades y estilos de aprendizaje". *Rev. Perfiles*. Caracas (Venezuela): Ed. Universidad Simón Bolívar. pp. 53-67.
- (1990): "Aprendizaje y solución de problemas en las organizaciones". *Rev. Estudios Empresariales*. Deusto. pp. 197-224.
- (1994): "Valoración de necesidades de formación de profesores universitarios y estrategias de cambio". *Rev. de Orientación Educativa y Vocacional*, vol. V, n.º 7 Madrid ED.: Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP). pp.55-66
- (2005): Formación continua para el profesorado de la Universidad Politécnica de Madrid. Instituto de Ciencias de la Educación. Abril-julio.
- y otros (2005): *La Formación de Ingenieros: Objetivos, Métodos y Estrategias*. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- IMBERNÓN, Francisco (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Ed. Graó.
- (1999): "Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En: FERRERES, V. e IMBERNÓN, F.: *Formación y actualización para la función docente*, pp. 25-34. Madrid. Síntesis.
- (2001): "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro". En: MARCELO, C. (editor). *La función docente*, pp. 27-41. Madrid. Síntesis..
- (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona. Editorial Graó.
- IRANZO, Pilar; BARRIOS, Charo, y FERRERES, Vicent (2004): "Procesos de desarrollo y de aprendizaje profesional del docente universitario a partir del análisis de las situaciones formales de la docencia". *III Simposium Iberoamericano de docencia Universitaria*. AIDU. Universidad del Deusto.
- LÁZARO, Ángel (1997): "La acción tutorial de la función docente universitaria". En: APODACA, P. y CLEMENTE, L., " *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*". Barcelona, Laertes.
- (2004): "Características y expectativas de la Tutoría Universitaria". En: " *La tutoría: elemento clave en el modelo europeo de Educación Superior*". Universidad de Salamanca.
- MARCELO, Carlos (2001): La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En: *La función docente*. Carlos MARCELO (edit.), pp. 9-21. Madrid. Síntesis.
- MARTÍNEZ, Miquel, BUXARRAIS, María Rosa y ESTEBAN, Francisco (2002): "La Universidad como espacio de aprendizaje ético". *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), pp. 17-43. Madrid. OEI.

- MEC (2003): "La integración del Sistema Universitario Español en el EEES. *Documento Marco*. [http://www.eees.ua.es/conferencias/Documento\\_Marco\\_10\\_Febrero.doc.htm](http://www.eees.ua.es/conferencias/Documento_Marco_10_Febrero.doc.htm). [Consulta: dic. 2004].
- RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa (2002): *Hacia una nueva orientación universitaria*. Ediciones Universidad de Barcelona.
- SAULNIER-CAZALS, Josette (1997): "Educación en la orientación en la Universidad". En: APODACA, Pedro y CLEMENTE, Lobato. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, Laertes.
- SÁNCHEZ, José Antonio (2001): "El desarrollo profesional del docente universitario". *Revista Universidades* (22) UDUALMéjico. Julio-Diciembre. Versión electrónica. <http://www.unam.mx/udual/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm> [Consulta: sep. 2002].
- TUNING (2002): Tuning Educational Structures in Europe. *Informe final. Proyecto Piloto-Fase1*. [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2\\_fase1.asp](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp) [Consulta: dic. 2004].
- ZABALZA, Miguel Ángel (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.