



Cultura y Educación

Culture and Education

ISSN: 1135-6405 (Print) 1578-4118 (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/rcye20>

## Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES

Javier Rodríguez, Víctor Álvarez, Javier Gil & Soledad Romero

To cite this article: Javier Rodríguez, Víctor Álvarez, Javier Gil & Soledad Romero (2011) Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES, *Cultura y Educación*, 23:3, 323-340, DOI: [10.1174/113564011797330261](https://doi.org/10.1174/113564011797330261)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/113564011797330261>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 54



Citing articles: 4 [View citing articles](#) [↗](#)

# Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES

JAVIER RODRÍGUEZ, VÍCTOR ÁLVAREZ, JAVIER GIL  
Y SOLEDAD ROMERO

*Universidad de Sevilla*



## *Resumen*

*En el presente artículo exponemos una parte de los resultados de una investigación llevada a cabo por el ICE de la Universidad de Sevilla. Una de las metas que se perseguían con esa pesquisa era determinar las principales necesidades de formación y apoyo institucional, percibidas por los docentes de la Universidad Hispalense, respecto a las demandas de cambios metodológicos en la docencia contenidas en los principios programáticos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Utilizando procedimientos de corte cualitativo (grupos de discusión) y cuantitativo (encuesta) se obtuvieron las opiniones de una amplia muestra del profesorado de las cinco áreas de conocimiento de la universidad sobre carencias percibidas respecto a los cuatro ámbitos básicos de la actuación docente: planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza, evaluación y tutoría de los aprendizajes. Los datos obtenidos señalan dificultades (y necesidades de formación) relacionadas primordialmente con el manejo de las competencias profesionales a enseñar en el nuevo contexto: identificación de las mismas, selección adecuada de contenidos / temarios necesarios para su adquisición y conocimiento / manejo de técnicas de evaluación de competencias.*

*Palabras clave:* Formación continua del profesorado, necesidades de formación docente, enseñanza universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior.

## **Teachers' needs for teaching in the European Higher Education Area (EHEA): The case of the University of Seville**

### *Abstract*

*The paper presents some findings of a research study conducted at the University of Seville. One of the aims of the study was to establish the main needs of in-service training and institutional support, as perceived by teaching staff of the University of Seville, with respect to the demands made on them by the methodological changes in teaching included in the principles of the European Higher Education Area (EHEA). Qualitative (focus groups) and quantitative (survey) research procedures have been applied to a large sample of teachers from all five university areas of knowledge to obtain their opinions with respect to perceived deficiencies in the four basic areas of teaching: teaching planning, developing new teaching methodologies, assessing acquisition of competencies, and tutoring students' learning process. The data analyses point to specific teaching difficulties (or in-service training needs) primarily related with teaching management of professional competencies in the new context: accurate identification of competencies, adequate selection of related contents for its acquisition, and knowledge of techniques to assess competencies.*

*Keywords:* In-service teacher education, teaching needs, higher education, European Higher Education Area.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA RENOVACIÓN METODOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD

La oferta formativa de las universidades se ha centrado primordialmente y durante siglos en la generación y transmisión del conocimiento científico, utilizando estrategias de enseñanza de corte expositivo 'cara a cara', en las cuales era esencial la presencia regular del alumnado. Esta afirmación general, corroborada en nuestro país por los datos procedentes de muy diferentes estudios (López, 2005; MEC, 2006; Pérez Díaz y Rodríguez, 2001), debe ser matizada con otras finalidades que han estado también presentes en la enseñanza universitaria, como han sido, entre otras, la aplicativa y profesionalizadora (formación de profesionales) o la reflexiva y crítica (formación de ciudadanos).

Sin embargo, en las últimas décadas han acontecido una serie de transformaciones sociales que han invertido en gran medida las percepciones sobre el rol que han de jugar las instituciones de educación superior en las sociedades avanzadas (Brical, 2000). Cabría sintetizar dichas modificaciones afirmando que, en la sociedad del conocimiento, se concibe éste fundamentalmente como conocimiento que debe estar disponible para todos los ciudadanos y que se genera para ser aplicado en pro del cambio social.

Las consecuencias institucionales de esta percepción colectiva en la Unión Europea han sido en España la implantación de las políticas de calidad en las universidades (De Miguel, Cañs y Vaquera, 2001; González, 2004) y de los principios programáticos del EEES. Independientemente del acuerdo o desacuerdo que puedan suscitar esas políticas entre el profesorado, la presión social e institucional ejercida sobre las universidades en el proceso de implantación del EEES ha generado en parte del estamento profesoral incertidumbre, angustia y resistencia hacia las nuevas funciones docentes a desarrollar; y de forma mayoritaria, demandas de formación para hacer frente a las nuevas funciones docentes apenas vislumbradas (Michavila, 2005) y que deberán ser desarrolladas en contextos escasamente adaptados (Álvarez *et al.*, 2009a; Raventós, 2005; Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y Van der Vleuten, 2004).

Estas dos acciones estratégicas han tenido importantes consecuencias prácticas sobre la docencia que se imparte en las universidades españolas y han delimitado en la última década determinados ámbitos problemáticos para el profesorado, en torno a los cuáles se han polarizado tanto la acción institucional (formación de los docentes para el cambio) como la investigación. Cuatro son, a nuestro juicio, esos ámbitos de preocupación prioritaria:

a) La participación de agentes sociales (empleadores, sindicatos, organizaciones profesionales, etcétera) externos a las universidades en la delimitación de la oferta de formación que éstas vayan a hacer a la sociedad en el futuro. Dichos agentes, como destinatarios últimos en el sistema productivo de los "resultados" de la formación universitaria (titulados), quieren que se les tenga en cuenta a la hora de elaborar las titulaciones y los planes de estudios. La consecuencia más palpable para el profesorado de esta demanda ha sido el cambio parcial de referentes en la enseñanza universitaria: el contenido de la formación no puede seguir determinándose por referencia a las disciplinas académico-científicas sino que tiene que tener en cuenta los perfiles de competencias profesionales que van a exigirse a los poseedores de esas titulaciones en el mundo productivo. Sobre esta exigencia se han dado ya abundantes respuestas bien de forma paradigmática, como lo fue en su momento el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), como institucional mediante la elaboración de los Libros Blancos de las titulaciones.

b) La oferta formativa de competencias profesionales con valor de mercado: la universidad debe formar 'también y de forma efectiva' para el desempeño profesional en mercados laborales específicos. Quizá sea ésta una de las demandas de cambios de mayor calado con la que tiene que enfrentarse el profesorado, debido al propio concepto de competencia y la dificultad para su definición precisa, que ha sido abordada en múltiples ocasiones y desde prácticamente todos los campos del conocimiento (Echeverría, 2002; Fernández, 2003; Mertens, 1996; Mulcahy, 2000; Navío, 2005; Tejada, 1999;

Vargas, Casanova y Montanaro, 2001; Yániz, 2008; etcétera). Se trata de un concepto cuyo significado es coincidente parcialmente con otros (habilidades, destrezas, capacidades...) y que hace referencia a la capacidad de un individuo para actuar en un contexto dado (laboral, académico...) y producir resultados observables e identificables. A efectos de su enseñanza y transmisión en contextos de formación, la mayoría de los autores consideran que las competencias requieren unos conocimientos, una acción mental o física para obtener unos resultados, unos niveles mínimos de habilidades o destrezas para la realización de dicha acción y una forma de ser y comportarse las personas; es decir, exigen la integración de diferentes elementos (forma de ser, conocimientos, actitudes, etcétera) para su aplicación en contextos laborales o sociales específicos. Consecuentemente, la importancia de este cambio de perspectiva en la enseñanza universitaria (de los conocimientos a las competencias como objeto central de la enseñanza) ha dado lugar a la aparición en nuestro contexto a una amplia gama de trabajos de indagación sobre la enseñanza por competencias y su evaluación (Álvarez, García, Flores y Romero, 2004; Hernández, Cuesta, Martínez y Ruiz Lara, 2006; Muñoz, García, Márquez y Muñoz, 2006; Sánchez Miralles, 2006; Valcárcel, 2007; entre otros).

c) La selección funcional de contenidos: los conocimientos (temarios) han de tener una justificación no solo disciplinar y científica, sin duda, pero sobre todo competencial, es decir, en función de las competencias que se enseñan. Si tradicionalmente (e inmemorialmente) los contenidos de las materias se ha estado delimitando en base a criterios casi exclusivamente disciplinares (temáticas reservadas en los ámbitos académico y científico a una materia y/o asignatura), en la actualidad sería difícilmente justificable el mantenimiento de esta forma de planificación puesto que cada titulación tiene asociado un perfil de competencias profesionales (y un 'suplemento europeo al título'). No obstante, la lógica de que el contenido de la enseñanza (temario) tiene que estar al servicio de lo que se pretende enseñar (competencias) se contempla con muchas reticencias.

d) La innovación profunda en las formas de enseñar. El predominio casi omnímodo de la clase magistral en la enseñanza universitaria en nuestro país (ver Pérez Díaz y Rodríguez, 2001 y MEC, 2006, ya citados) y la formación de profesionales en escenarios casi exclusivamente académicos (aulas, laboratorios, bibliotecas...) presentan importantes limitaciones para la adquisición de competencias profesionales, de las cuáles una buena proporción requieren para su adquisición escenarios profesionales reales (centros de trabajo), metodologías de enseñanza alternativas a la clase magistral y la colaboración de profesionales no docentes que tutelen a los estudiantes en los centros de trabajo. La necesidad de cambios en las metodologías docentes ha motivado una pléyade de propuestas y trabajos de experimentación tanto en España como en otros contextos universitarios (Méndez, 2005; Rouvrais *et al.*, 2006; UCUA, 2005; Ward, O'Neill, Kostrzewski y Dhillon, 2001; Weenk, Govers y Vlas, 2004). No obstante, éste quizá sea el ámbito docente de más difícil innovación en la medida en que está muy condicionado por la modificación de las condiciones estructurales (presupuestarias, organizativas y arquitectónicas) y culturales (creencias y actitudes) de la docencia universitaria.

En este contexto de cambios metodológicos imprecisos (no existen planteamientos institucionales o técnicos explícitos ni consensuados), pero reclamados social e institucionalmente, se ha puesto de manifiesto, por obvio, el valor de la formación continua para posibilitar las transformaciones metodológicas demandadas, en función de las necesidades expresadas por los docentes. Las iniciativas para concretar esas necesidades de formación, ya sea desde planteamientos teóricos o a partir de estudios empíricos, han sido muy diversas (De Pablos, 2006; González Sanmamed, 2006; González Sanmamed y Raposo 2008 y 2009; Margalef y Alvarez, 2005; Roelofs y Sanders, 2007; Sánchez, 2005; Valcárcel, 2003, etcétera) y han abarcado la mayor parte del panorama universitario español. Los datos obtenidos señalan diferentes ámbitos de dificultad, y por ende de necesidades de formación (la nueva estructuración de los estudios, el manejo de las TIC para la enseñanza virtual, etcétera), de entre los cuáles sobresale con elevados porcentajes de preocu-

pación el ámbito de la metodología docente. Así aparece reflejado, por ejemplo, en el estudio realizado por González Sanmamed (2006) en las universidades gallegas: las principales dificultades percibidas por el profesorado se sitúan en torno a aspectos como la renovación metodológica (78,1% señala que va a ser bastante o muy difícil) o la definición de objetivos por competencias (71,7% valora que será bastante o muy difícil). Parecidos resultados obtienen Aciego, Martín y García (2003) en la Universidad de La Laguna: son las metodologías didácticas las que concitan los mayores porcentajes de preocupación del profesorado (69%). Que la cuestión de las metodologías docentes va a ser el nudo gordiano del cambio que se pretende alcanzar con el proceso de armonización de la Educación Superior en la UE, es un tema generalmente asumido; y buena prueba de ello ha sido la iniciativa del MEC de estudiar a fondo, ya en el año 2005, tanto la oferta metodológica docente que se estaba realizando, como las perspectivas de futuro en el conjunto de las universidades del Estado (MEC, 2006; Michavila y Zambrano, 2007). En el mismo sentido abundan los datos de otros trabajos (Sánchez y Zubillaga, 2005; Valcárcel, 2003 y 2004) referidos a amplios porcentajes de las universidades españolas.

Es a partir de esta preocupación por la calidad de la oferta formativa de la USE y por las necesidades inmediatas de los docentes, por lo que el ICE de la Universidad de Sevilla decide abordar la investigación sobre necesidades de formación de su profesorado, cuyos resultados más destacables se presentarán seguidamente. Y, naturalmente, aborda esta tarea para realizar el despliegue de las dos funciones estratégicas que a este organismo (como a cualquier otro servicio de la universidad) le tiene encomendadas la Universidad Hispalense: ser eminentemente proactivo y basar su actuación en las necesidades documentadas de la comunidad universitaria.

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La anteriormente señalada doble perspectiva de proactividad, que se anticipa a las demandas y da respuesta a las necesidades del profesorado de cara a la formación superior del siglo XXI, es la que contextualizó la investigación realizada por el ICE de la USE durante el año 2007, que tenía por *finalidad* detectar las necesidades de formación y apoyo técnico de los colectivos de profesores y de las unidades docentes en el ámbito metodológico, en el contexto del EEES para articular planes de formación que incidan en las mismas.

Los principales *objetivos* específicos de esa *investigación* fueron los siguientes:

- Determinar las necesidades y expectativas que el profesorado percibe respecto a la adaptación de su metodología docente a las exigencias del EEES para facilitar el aprendizaje del alumnado.
- Concretar las necesidades y expectativas percibidas por los directivos de centros y departamentos propios de la USE sobre la adaptación metodológica al EEES.
- Describir y categorizar las demandas de formación, de apoyo y de recursos didácticos del profesorado, de los centros y de los departamentos para la adaptación metodológica exigida por el EEES.
- Comparación de las necesidades percibidas por los profesores en función de su pertenencia a diferentes áreas de conocimientos.

Para la consecución de estos objetivos de investigación se optó por un *enfoque multimétodo* que combinó estrategias metodológicas:

– *Cualitativas*, mediante grupos de discusión y entrevistas grupales, con el que se pretendía obtener información relevante de profesorado con posiciones predefinidas en la estructura universitaria (funciones directivas, status administrativo y sexo).

– *Cuantitativas*, mediante la administración de un cuestionario escrito u on-line al colectivo de sujetos seleccionados e invitados a participar.

La determinación de las *dimensiones* referidas a los aspectos problemáticos relacionados con la docencia (que generan, lógicamente, necesidades de formación del profesora-

do) y sobre los cuáles se han indagado a lo largo de toda la investigación, se llevó a cabo a partir de la revisión de los trabajos realizados en la universidades españolas sobre el tema en cuestión; parte de los cuáles se han reseñado en el apartado anterior. En ellos aparecen abundantes referencias a las metodologías docentes, configurándose éstas como ámbito destacado de preocupación y de demanda de formación. Por otra parte, la formulación de los ítems del cuestionario ha adoptado la forma de planteamientos / demandas concretas especificadas por el profesorado en el proceso inicial de discusión grupal (grupos de discusión y entrevistas grupales, ver más delante). Como resultado se obtuvo el esquema que aparece a continuación:

TABLA I  
*Dimensiones objeto de estudio*

---

#### PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA

---

- Formulación de competencias a enseñar
  - Asociación de conocimientos a las competencias
  - Organización de la enseñanza (fases de enseñanza-aprendizaje)
  - Asignación / cálculo de cargas de trabajo a los estudiantes
- 

#### MÉTODOS DE ENSEÑANZA

---

- Presencial
  - On-line
- 

#### ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

---

- De procesos
  - De resultados
- 

#### SISTEMAS DE SUPERVISIÓN Y TUTORÍA

---

- Presenciales
  - On-line
- 

Las *poblaciones y muestras* de informantes presentaban las siguientes características:

– *Población A*: Profesorado de la USE en ese momento, cuyo censo durante el curso 2006-2007 ascendía a un total de 4.155 profesores/as. La estructura de dicha población se definió teniendo en cuenta las cinco grandes áreas de conocimiento tradicionalmente aceptadas en la universidad y el agrupamiento de las diferentes titulaciones en torno a esas áreas, con este resultado (ver Tabla II).

Se utilizaron 2 muestras de profesorado, ambas de *tipo intencional, muestras aceptantes*:

a) Muestra para participar en los Grupos de Discusión, compuesta por 38 docentes. En principio, se convocó a diez profesores por cada área de conocimiento que contasen, al menos con cinco años de experiencia docente universitaria. La distribución de la muestra participante, por áreas de conocimiento, puede observarse en la tabla III.

b) Muestra para participar en la encuesta, que quedó constituida finalmente por 454 profesores/as, lo que supone el 11% de la población objeto de estudio. Teniendo en cuenta el agrupamiento de titulaciones en función de su pertenencia a las diferentes áreas científicas, la distribución de la muestra participante es la que puede observarse en la tabla IV.

– *Población B*: Equipos Directivos de los 25 Centros Propios de la USE, personalizando la investigación en el Decano/a o Director/a del Centro. La muestra fue igualmente de tipo *intencional (muestra aceptante)* y quedó integrada finalmente por 18 directores/decanos, un 72% de la población.

– *Población C*: Los 122 departamentos de la USE, personalizando la investigación en el director o directora del departamento. Como en los casos anteriores la muestra fue de

TABLA II  
*Estructura de la población*

ÁREAS	TITULACIONES
ARTES Y HUMANIDADES	Bellas Artes, Filologías, Filosofía, Geografía e Historia
CIENCIAS DE LA SALUD	Medicina, Farmacia, Odontología, Fisioterapia, Podología y Enfermería
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	CC. Económicas, CC. Empresariales, CC. De la Información, Derecho, Maestros/as, Pedagogía, Psicopedagogía, Relaciones Laborales y Trabajo Social
INGENIERÍAS Y ENSEÑANZAS TÉCNICAS	Arquitectura, Ingenierías, Informática y Estadística
CIENCIAS EXPERIMENTALES Y NATURALES	Biología, Física, Matemáticas y Química

TABLA III  
*Tamaño de los grupos de discusión*

AREA	Nº PARTICIPANTES
Exactas y Naturales	9
CC de la Salud	9
Humanidades	3
Sociales y JJ	9
Enseñanzas Técnicas	8

TABLA IV  
*Distribución de personas encuestadas*

Áreas Científicas	n	%
Artes y Humanidades	43	9,5%
CC. de la Salud	49	10,8%
CC. Experimentales y Naturales	40	8,8%
Ingenierías y Tecnología	165	36,3%
CC. Sociales y Jurídicas	157	34,6%

tipo *intencional*, *muestra aceptante*, y estuvo compuesta por 40 personas (directores o sus delegados), que representan un 32,7% de la población.

Los *instrumentos* utilizados para la recogida de datos han sido *grabaciones de discurso* (en los Grupos de Discusión –GD– y en las Entrevistas Grupales –EG–) y un *cuestionario* on-line (con la posibilidad de utilizar también la versión en papel para casos excepcionales, en la encuesta). El cuestionario diseñado incorporaba una escala de valoración ordinal de 4 intervalos (1 = no necesito formación, 5 = necesito mucha formación) para facilitar el posicionamiento personal respecto a las necesidades formativas percibidas. La formulación de los ítems adoptó la forma de descripciones de competencias o tareas docentes (*“Seleccionar los contenidos teniendo en cuenta su utilidad para el futuro ejercicio profesional”*), que habían sido señaladas en las fases previas de la investigación como especialmente problemáticas para el profesorado en la nueva situación prefigurada por el EEES. Se incorporó una dimensión final (preferencias sobre formatos de formación) no relacionada directamente con la docen-

cia, pero de interés para la conformación de las futuras ofertas de formación del ICE. La estructura y contenido del instrumento utilizado aparece en la tabla V:

TABLA V  
*Estructura del cuestionario*

DIMENSIONES COMPETENCIALES DEL CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO	ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO
PLANIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	1 -7
FORMAS / MÉTODOS DE ENSEÑANZA	8-14
FORMAS DE EVALUACIÓN	15-20
CONTENIDOS Y FORMA DE TUTORÍA	21-27
PREFERENCIAS SOBRE FORMATOS INSTITUCIONALES DE APOYO AL PROFESORADO Y FORMACIÓN CONTINUA	28-33

La aplicación de este instrumento se realizó utilizando la aplicación informática institucional OPINA, de la USE, para la gestión de encuestas en red (<http://www.us.es/servicios/sic/servus/opina?searchterm=OPINA>).

La recogida de datos tuvo lugar a lo largo del curso 2006-2007.

El *análisis de datos* se realizó mediante la codificación por categorías, para los datos de naturaleza cualitativa (GD y EG) y para el cuestionario, mediante la aplicación de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales (ANOVA; de esta forma, hemos sido capaces de señalar la existencia de diferencias significativas en función del área científica a la que pertenecen los docentes encuestados).

## RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados obtenidos mediante la aplicación de la encuesta a los docentes, las entrevistas grupales y los grupos de discusión desarrollados con los directores de centro, directores de departamento y profesorado en general.

Las necesidades detectadas se agrupan en función de las cuatro grandes dimensiones que hemos comentado anteriormente: la planificación de la enseñanza, el desarrollo de la docencia, las formas de evaluación y la tutoría.

### Necesidades de formación para la planificación de la enseñanza

Tanto el profesorado, como los directores de centros y de departamentos, consideran la planificación de la enseñanza en la asignatura como un eje fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de manera efectiva. Los distintos tipos de necesidades a las que aluden, con respecto a este ámbito, podrían agruparse en las siguientes categorías:

#### *Dominio de condiciones previas*

Señalan que para desarrollar una buena planificación de la docencia en la asignatura es necesario conocer, previamente, cómo dar respuesta a una serie de condicionantes tales como: organizar del tiempo de trabajo presencial y no presencial del alumno, diseñar sin que el volumen de trabajo del profesor se desborde, dominar estrategias para evitar el absentismo y responsabilizar al estudiantado de su propio aprendizaje, planificar el trabajo independiente del alumno y, por último, pero no por ello menos importante, lograr adaptar el proyecto docente a grupos numerosos.



“...La organización del tiempo en la asignatura, es decir, prever cuánto supondrá el trabajo presencial y, esto es lo más complejo, cuánto el no presencial”.

“...Se trataría de un principio de rentabilidad, ¿cómo hacer la planificación para que no se incremente el tiempo de trabajo del profesor?”.

“...¿Cómo conjugas todo esto con un absentismo, casi total, de buena parte del alumnado?”.

“...En el alumnado, por lo general, existe una falta considerable de madurez. Les falta capacidad para trabajar autónomamente y responsabilizarse de su aprendizaje. Lo único que quieren saber es qué tienen que hacer para aprobar”.

“...Lo que me preocupa es cómo puedo estimar el tiempo de trabajo del alumno por su cuenta”.

“...Entiendo la dinámica cuando los grupos sean de 20 ó 30 alumnos, el problema es cómo lograrlo, como en mi caso, cuando tienes más de 80 ó 90”.

### *Competencias profesionales*

El profesorado muestra sus dudas sobre cómo se pasa de los programas actuales (por objetivos) a la planificación por competencias. También presenta necesidades en lo referente a la selección de procedimientos adecuados para saber cuáles de estas competencias deben incluirse en cada curso académico.

“...La implantación del EEES, o lo que es lo mismo, cómo se cambian los programas actuales de conocimiento a competencias”.

“...¿Cuáles deben seleccionarse para el master y cuáles para el grado?”.

Necesidades muy similares han quedado patentes en otros estudios sobre necesidades formativas del profesorado de la Universidad hispalense (De Pablos, 2006).

Como puede apreciarse en la tabla VI, parece que un alto porcentaje de profesores muestra la necesidad de formación para incluir en los programas las competencias que se han de desarrollar (ítem 1: 52,6%) y para planificar su enseñanza (ítem 7: 63,3%).

Existen diferencias significativas ( $p = 0.012$ ) entre las titulaciones del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y las Ingenierías en relación a la necesidad de formación expresada por el profesorado para planificar la enseñanza de competencias profesionales (ítem 7), siendo superior la necesidad manifestada por los/as docentes de las ingenierías.

### *Contenidos de la enseñanza*

Buena parte de los participantes en los grupos de discusión han señalado la necesidad de conocer las vías para lograr una óptima coordinación con el profesorado del resto de asignaturas del curso.

“...La organización de la asignatura en colaboración con el resto de los profesores para que no interfiera con las otras del curso”.

De hecho, un 59,3% del profesorado manifiesta la necesidad de formación que facilite la coordinación de los contenidos entre las diferentes asignaturas de las titulaciones (ver ítem 2 de la Tabla VI).

Un porcentaje del profesorado, muy cercano al 50%, desea ser formado para seleccionar los contenidos de las asignaturas, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado (ítem 3: 48,2%) y la funcionalidad para su futuro ejercicio profesional (ítem 4: 48,2%).

También aluden al planteamiento de problemas para saber qué tienen que considerar contenidos presenciales y no presenciales.

“...Cómo adaptar el temario, seleccionando qué se debe dar en el aula, qué cosa en el laboratorio, e incluso, qué deben estudiar por su cuenta”.

### Conocimientos

Como podemos apreciar en la tabla VI, el ítem 5 alcanza el nivel porcentual más bajo, por lo que podemos concluir que es “reducido” el grupo de docentes que necesita formación sobre cómo incluir en la enseñanza la aplicación de conocimientos (37,4%). Entendemos que este nivel porcentual se justifica por la experiencia con la que ya cuenta el profesorado en relación a esta cuestión.

### Actitudes y formas de comportamiento

El sexto ítem de tabla VI presenta el porcentaje más elevado de necesidad de formación manifestado en relación con la planificación de los contenidos de enseñanza (63%), luego existe una amplia proporción del profesorado que necesita nociones sobre cómo integrar, en su enseñanza, el desarrollo de actitudes y formas de comportamiento. Esta realidad resulta de lo más inquietante, puesto que el EEES plantea la necesidad de desarrollar competencias relacionadas con el ‘saber ser’ y ‘saber estar’.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en los GD en los que buena parte del profesorado hizo alusión a la problemática de incluir en la planificación habilidades y actitudes.

“...No tengo la más remota idea de cómo voy a incluir en la planificación las habilidades y actitudes y mucho menos, cómo voy a conseguir que las desarrollen”.

A juzgar por los resultados obtenidos, podríamos afirmar que el profesorado perteneciente al área de Ciencias Experimentales y Naturales muestra mayor nivel de necesidad de formación que el de las ingenierías ( $p = 0.016$ ) con respecto a integrar en la enseñanza el desarrollo de actitudes y formas de comportamiento.

TABLA VI  
*Percepciones sobre necesidades de formación para la planificación*

	Necesitan
1.- Incluir en los programas de las asignaturas las competencias profesionales que se han de desarrollar	52,6%
2.- Coordinar el contenido entre las diferentes asignaturas de la titulación	59,3%
3.- Conjuguar en los contenidos las características de la disciplina con las necesidades del alumnado	48,2%
4.- Seleccionar los contenidos teniendo en cuenta su utilidad para el futuro ejercicio profesional	48,2%
5.- Incluir en la enseñanza la aplicación de los conocimientos	37,4%
6.-Integrar en la enseñanza el desarrollo de actitudes y formas de comportamiento	58,5%
7.- Planificar la enseñanza de competencias profesionales.	63,3%

### Necesidades de formación expresadas por el profesorado sobre los métodos de enseñanza

Todos los colectivos objeto de estudio han coincidido al señalar que la metodología empleada por el profesorado en el desarrollo de sus materias es la pieza clave para fomentar un aprendizaje autónomo y responsable del alumnado. Con respecto a las necesidades

sobre esta dimensión, tomando en consideración las respuestas, tanto en los distintos GD y EG, como en el cuestionario, podrían agruparse en las siguientes categorías:

#### *Utilización de las T.I.C.*

En los grupos de discusión se ha hecho alusión a este aspecto, sobre todo, en lo referente a la utilización de la plataforma virtual WebCT que es la que ha adquirido la Universidad de Sevilla.

“...Creo que serán necesarios cursos de formación para que el profesorado logre integrar WebCT y otras TICS en sus metodologías docentes”.

De hecho, en la encuesta hemos constatado que la necesidad de formación para la aplicación de las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje (ver ítem 8 de la Tabla VII) presenta el porcentaje más elevado (58,9 %) de cuantos hacen referencia a necesidades relacionadas con las metodologías docentes.

Por otro lado, buena parte de los directores de centros y departamentos hicieron alusión, en sus grupos de discusión y entrevistas grupales, a la necesidad de contar con especialistas que presten un apoyo informático y pedagógico al profesorado.

“...Sería conveniente, más allá de los cursos de formación, que pudiéramos contar con especialistas que analizaran críticamente la asignatura, ayudasen a implementar nuevas tecnologías y prestasen también un asesoramiento pedagógico que llevase a su mejora”.

La importancia del uso de las TIC, como herramienta para mejorar la adaptación al modelo docente que se desprende de las premisas básicas del EEES, ha sido discutida ampliamente en múltiples publicaciones (Cabero *et al.*, 2006; De Pablos 2006; González, 2006), si bien, en alguno de esos estudios (de De Pablos, 2006) esta necesidad formativa no alcanza un nivel tan elevado como el comentado en los párrafos precedentes.

Para finalizar este apartado, señalar que esta necesidad parece tener un carácter general en todas las áreas, pues tan sólo encontramos diferencias significativas ( $p = 0,000$ ) entre las titulaciones de Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo superior el nivel de necesidad formativa expresado por el profesorado de la primera de las áreas mencionadas.

#### *Aprendizaje experiencial*

En los distintos grupos de discusión, aunque mayormente en los desarrollados con el profesorado, se hace alusión a la necesidad de adquirir experiencia con respecto al uso de estrategias como el portafolio, el aprendizaje basado en proyectos o la resolución de problemas basados en casos simulados o reales. También se insistió persistentemente en que la formación debe contextualizarse lo máximo posible (área, departamento, asignatura...), pues entienden que la aplicación de las diferentes metodologías docentes puede ser distinta de unas áreas a otras, incluso de unas asignaturas a otras.

“...Formación en metodologías específicas en función de su adecuación a las materias impartidas. Es muy importante contar con ejemplos prácticos adaptados a cada área”.

El empleo de metodologías distintas a la tradicional supone una necesidad formativa para casi el 50% de los encuestados (ver ítems 9, 12, 13 y 14 de la Tabla VII), siendo la tutela de prácticas externas lo que genera una mayor inquietud (ítem 9: 56,8%). Este último aspecto también ha sido destacado por un elevado número de participantes en los grupos de discusión.

“...También me preocupa conocer cómo podrán desarrollarse tutorías no presenciales de los trabajos técnicos”.

Queda patente, al comparar los resultados de las distintas áreas de conocimiento, que el aprendizaje por proyectos (ver ítem 14 de la Tabla VII) genera un nivel de necesidad formativa significativamente menor en Ciencias de la Salud ( $\alpha = 0,05$ ) que en el resto de áreas.

En lo referente a la enseñanza basada en problemas (ítem 12), existen diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0,000$ ) entre las necesidades formativas del profesorado de Ciencias Experimentales y Naturales y el de Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, resultando más elevadas en el caso del primero de esos colectivos.

Otro aspecto, relacionado con la experiencia, sobre el que se presenta cierta necesidad formativa hace referencia a contar con suficientes ejemplos para saber cómo adaptar estas metodologías, hasta ahora poco tradicionales, a grupos numerosos, e incluso a enseñanzas no presenciales. Esta necesidad ha sido contemplada también en estudios como los de González y González (2007) o González Sanmamed y Raposo (2008).

“...Necesitaría ver cómo se aplican esas metodologías con grandes grupos de alumnos, como los míos, o cómo se usan con las actividades no presenciales que se supone debe desarrollar el alumnado y nosotros debemos valorar”.

Con respecto a este último aspecto, los directores de centro realizan una propuesta bastante interesante, que ya se puso de manifiesto en otros estudios (De Pablos, 2006; Valcárcel, 2003), consistente en el desarrollo de algún tipo de red para ir compartiendo ejemplos.

“...Creo que sería interesante crear algún tipo de red en la que pudiera explicarse con más o menos profundidad lo que cada cual está haciendo, pues sería orientativo para otros”.

#### *Trabajos en grupo*

El 47% del profesorado encuestado alude a la necesidad de formarse para diseñar, supervisar y evaluar grupos de trabajo (ver ítem 10 de la Tabla VII), lo que parece indicar que no es un recurso didáctico muy empleado en todas las áreas de conocimiento.

#### *Seminarios y talleres*

La necesidad percibida para el empleo de seminarios y talleres (ver ítem 11 de la Tabla VII) es manifestada tan sólo por el 38% del profesorado.

TABLA VII  
*Percepciones sobre necesidades de formación relativas a formas de enseñanza*

	Necesitan
8.- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo a la enseñanza-aprendizaje	58,9%
9.- Realizar dentro de las asignaturas, prácticas externas tuteladas para complementar la formación del alumnado	56,8%
10.- Desarrollar actividades de trabajo en grupo	47,0%
11.- Realizar seminarios y talleres para profundizar en determinadas temáticas	38,5%
12.- Utilizar la enseñanza basada en problemas	45,0%
13.- Poner en práctica la resolución de casos simulados o reales	42,2%
14.- Utilizar el aprendizaje basado en el diseño y / o realización de un proyecto.	49,7%

## Necesidades de formación referidas a formas de evaluación

En este apartado recogemos las diferentes necesidades formativas referentes a la evaluación que han sido explicitadas por los distintos colectivos objeto de estudio.

### *Relacionar resultados de la evaluación con la facilitación de los aprendizajes*

En las EG y en los diferentes GD del profesorado se ha insistido mucho en la necesidad de saber cómo orientar la evaluación para mejorar el aprendizaje del alumnado y en cómo organizar y emplear una verdadera evaluación continua. También, aunque en menor medida, se han planteado dudas específicas sobre cómo llevar a cabo procesos de autoevaluación y evaluación por compañeros.

“...Saber cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la evaluación, sin caer en una contabilidad de notas”

“...Cómo hacer una evaluación continua sin limitarse a plantear más evaluaciones parciales”

“...No entiendo yo eso de las autoevaluaciones o de las evaluaciones de compañeros, todos se calificarán con la máxima nota aunque no hayan hecho nada”

Estos resultados coinciden en gran medida con los obtenidos a través del cuestionario, pues el 52,3 % de los encuestados manifiestan necesidad de formación para emplear los resultados de la evaluación con una proyección más formativa (ver ítem 15 de la Tabla VIII).

### *Evaluar la propia docencia*

El 57,3% de los docentes necesitan una formación que les permita evaluar de manera adecuada su propia función docente (ver ítem 17 de la Tabla VIII). Estos resultados fueron puestos de manifiesto, igualmente, en los grupos de discusión.

“...Yo no sé realmente cómo tengo que evaluarme, ni en qué criterios tengo que basarme para desarrollar esa evaluación. ¿Para qué va a servir eso realmente?”

### *Evaluar competencias*

El 70% de los encuestados muestra necesidades formativas relacionadas con el hecho de evaluar competencias (ver ítem 16 de la Tabla VIII), siendo muy pocos los docentes que necesitan formación sobre cómo evaluar los conocimientos (18,2%). Sobre todo, señalan dificultades con la evaluación de competencias relacionadas con las actitudes y los procedimientos.

“...Cómo valoro y, lo más importante, califico si se han adquirido las actitudes oportunas”

### *Calificar productos*

El profesorado alude a que finalmente siempre hay que otorgar una calificación y hace alusión a necesidades relacionadas con calificar el trabajo individual desarrollado en el seno del trabajo grupal y ponderar la nota de las prácticas en la calificación final.

“...A mi me gustaría saber cómo hacen los demás para valorar el trabajo de una persona cuando la actividad se ha desarrollado de manera grupal. Al final pones una nota a todo el grupo, pero es difícil saber si trabajaron todos por igual”

“...Cómo ponderar los créditos prácticos en la evaluación e integrar en las calificaciones el trabajo práctico”

### *Utilizar diferentes modalidades e instrumentos de evaluación*

Como se puede observar en la tabla VIII, los porcentajes más altos de percepción de necesidad de formación se concentran en metodologías más innovadoras, mientras que

el profesorado manifiesta menos inquietudes en relación con las técnicas e instrumentos que se han venido utilizando tradicionalmente. No obstante, los porcentajes obtenidos en cuanto a estos últimos (entre 33,5% y 44%) muestran también una considerable demanda de formación.

El profesorado manifiesta, en un 56,7% de los casos, la necesidad de formación para combinar diferentes formas de evaluación, aunque sobre todo los mayores niveles inquietud se registran en el conocimiento, funcionalidad y aplicación de algunos instrumentos. Concretamente: la auto-evaluación de los aprendizajes (70,1%), la evaluación por compañeros de clase (70%), las pruebas de ejecución o desempeño (65,5%), las técnicas para observación del trabajo del alumnado (60,9%) y los portafolios (58%).

Se han hallado diferencias significativas ( $p = 0,001$ ) entre las percepciones de necesidad de formación expresadas por el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas y el de Ingenierías y Tecnología, en relación con la elaboración de informes y memorias de prácticas, siendo inferior el grado expresado por los/as docentes de la primera de las áreas mencionadas. Asimismo, existe una percepción de necesidad de formación para la elaboración de portafolios significativamente inferior ( $p = 0,000$ ) en las Ingenierías y Tecnologías que en Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas.

TABLA VIII  
*Necesidades de formación referidas a formas de evaluación*

	Necesitan
15.- Utilizar los resultados de la evaluación para facilitar el aprendizaje del alumnado	52,3%
16.- Evaluar:	
a. Competencias	70,0%
b. Conocimientos	18,2%
17.- Evaluar la propia docencia	57,3%
18.- Combinar diferentes formas de evaluar	56,7%
19.- Llevar a cabo la evaluación continua	44,6%
20.- Elaborar aplicar y valorar los siguientes instrumentos de evaluación	
a) Pruebas orales	44,7%
b) Pruebas objetivas	33,5%
c) Trabajos o proyectos	38,0%
d) Memorias o informes de prácticas	36,0%
e) Portafolios	58,0%
f) Técnicas de observación	60,9%
g) Instrumentos de autoevaluación	70,1%
h) Evaluación por los compañeros	70,0%
i) Pruebas de ejecución y desempeño	65,5%

### Necesidades de formación sobre la tutoría

En seis de los siete ítems que encuestaban sobre contenido y forma de la tutoría (ver Tabla IX), el porcentaje de sujetos que demanda formación supera el 50%. Estas necesidades formativas se aglutinan en tres ámbitos diferenciados:

#### *Orientación académica*

Un porcentaje cercano al 60% del profesorado demanda una formación adecuada que les permita tutelar y supervisar el trabajo no presencial del alumno (ítem 21), emplear

estrategias de aprendizaje adecuadas a las características de las materias (ítem 24), e iniciar al alumno en el desarrollo de un aprendizaje autónomo (ítem 22).

#### *Orientación personal y profesional o para la carrera*

En nuestro contexto ha venido prevaleciendo una concepción de la tutoría muy limitada a consultas esporádicas sobre dificultades de cara a los exámenes próximos y en raras ocasiones, sobre alguna cuestión de índole personal o profesional. Por ello, y ante las exigencias presentadas al respecto por el EEES, en torno al 50% de los encuestados señalan una demanda formativa respecto a cómo asesorar al alumnado sobre posibles itinerarios de formación e inserción en el mundo del trabajo (ítem 26, 53,2%) y a cómo proporcionarles una ayuda y acompañamiento personalizados (ítem 23, 51,9%). En menor medida, sólo en torno al 40% de los encuestados, presentan necesidades formativas relacionadas con la capacidad para mostrar al alumnado la proyección profesional de la asignatura (ítem 25, 40,2%).

En lo que respecta a las diferencias en función del área de conocimiento, podemos señalar que el profesorado de Ingenierías y Tecnología tiene una menor demanda de formación respecto a la asesoría de itinerarios profesionales (ítem 26) que el de Ciencias Experimentales y Naturales y el de Ciencias Sociales y Jurídicas ( $p = 0,000$ ). No ocurre lo mismo en el caso de las necesidades formativas respecto a cómo mostrar la proyección profesional de la asignatura (ítem 25), apartado en el que profesorado de Ciencias Experimentales y Naturales presenta un menor nivel de demanda que el de Ciencias de la Salud y el de Ingenierías y Tecnología ( $p = 0,002$ ).

#### *Utilización de recursos on-line*

Un porcentaje muy alto de profesorado (66,4%) percibe esta necesidad formativa para desarrollar de manera efectiva la supervisión y tutoría del alumnado (ítem 27). De hecho en los grupos de discusión vuelve a proponerse la idea de contar con especialistas en el uso didáctico de recursos tecnológicos que puedan solventar las dudas.

“... Personal destinado a los centros para atender a las dudas sobre el uso de recursos tecnológicos, como por ejemplo WebCT”

TABLA IX  
*Percepciones sobre necesidades de formación respecto a contenidos y formas de tutoría*

	Necesitan
21.- Tutelar y supervisar el trabajo no presencial del alumnado	58,7%
22.- Enseñar al alumnado a practicar su trabajo autónomo	62,5%
23.- Proporcionar un acompañamiento y ayuda personalizado en la formación del alumnado	51,9%
24.- Enseñar al alumnado estrategias de aprendizaje adecuadas a las características de las materias	55,4%
25.- Enseñar al alumnado la proyección profesional que tienen las asignaturas	40,2%
26.- Asesorar sobre posibles itinerarios de formación e inserción en el mundo del trabajo	53,2%
27.- Utilizar los recursos on-line para la supervisión y tutoría del alumnado	66,4%

## CONCLUSIONES

Tomando en consideración los resultados expuestos en el apartado anterior, pasamos a establecer, a modo de conclusión, una serie de recomendaciones de mejora para la oferta formativa que proporciona el ICE de la Universidad de Sevilla.

Antes de comenzar con las argumentaciones específicas para cada una de las cuatro grandes dimensiones (planificación, desarrollo de la enseñanza, evaluación y tutoría) en las que se engloban el conjunto de necesidades detectadas, queremos apuntar una serie de aspectos generales que afectarían transversalmente al conjunto de ofertas formativas que deberían realizarse desde el ICE (dimensión “Preferencias sobre formatos institucionales de apoyo y formación continua”):

- Proporcionar ofertas de formación dirigidas a colectivos con necesidades similares, atendiendo a criterios como: el centro al que pertenecen, el departamento, o incluso el tipo de asignatura. Con ello lograríamos adaptarnos a las particularidades horarias del profesorado y a la propia idiosincrasia del ámbito de conocimiento que comparten esos profesores.

- Presentar experiencias concretas llevadas a cabo en el ámbito de conocimiento en el que trabaja el profesorado al que va destinada la acción formativa, o cuando menos, que dichas experiencias constituyan ejemplos fácilmente transferibles y generalizables para el grupo de asistentes.

- Crear una asesoría pedagógica e informático-técnica que sirva de apoyo a la docencia en sus diversas facetas (planificación, desarrollo de la enseñanza, optimización de recursos didácticos, evaluación de la propia actuación docente y del alumnado, tutoría...)

- Fomentar el establecimiento de una red de profesorado con experiencia en la adaptación al sistema de créditos europeos, a ser posible, del mismo área, departamento o incluso asignatura. Con el desarrollo de esta red que, al menos en parte, podría basarse en la organización de foros de debate alojados en páginas webs de la propia Universidad, debería facilitarse la localización y el acceso a buenas prácticas que sirvan de fomento, desarrollo e intercambio de experiencias, así como de medio para obtener referencias sobre publicaciones que resulten de interés. Actualmente ya existen algunas iniciativas particulares de este tipo, como por ejemplo, la plataforma FORCOM (Álvarez, 2009b).

Buena parte de estas conclusiones resultan muy similares a las alcanzadas en otros trabajos de investigación (Álvarez, 2009b; De Pablos 2006; González Sanmamed, 2006; González Sanmamed y Raposo, 2008) que han tenido por objeto diagnosticar necesidades del profesorado con respecto a la implantación del EEES.

En lo referente a la *planificación de la enseñanza*, las propuestas formativas del ICE deberían capacitar al profesorado para diseñar los programas de las asignaturas en base a competencias y no a objetivos, tal y como se venía realizando hasta el momento, prescindiéndose especial atención al desarrollo de actitudes y formas de comportamiento que, como veíamos en el apartado de resultados, son los aspectos que presentan un mayor nivel de necesidad. Por otro lado, las actividades formativas que se desarrollen deberían dotar al profesorado de ejemplos fidedignos, principalmente sobre tres aspectos: cómo elaborar programaciones por competencias cuando se trata de grupos numerosos, cómo adaptarlas a situaciones en las que la tasa de absentismo del alumnado es elevada y, por último, cómo organizar los tiempos para que tanto el trabajo del alumno, como el del profesor, no resulten excesivos.

En lo concerniente a la planificación de los contenidos de enseñanza, las actividades formativas a desarrollar deben mostrar en función de qué criterios deben seleccionarse los contenidos de las asignaturas, diferenciando cuáles deben tener un carácter presencial y cuáles no; aunque sobre todo, el mayor empeño debe centrarse en clarificar cómo llevar a cabo un proceso de coordinación con el profesorado del resto de asignaturas que evite posibles lagunas o duplicidades de contenido.



En cuanto al *desarrollo de la enseñanza*, las actividades formativas deben capacitar al profesorado para que sea capaz de incluir las TICs, de manera efectiva, como herramientas para la organización y desarrollo de la docencia, superándose así, el uso aislado e inconexo del que frecuentemente han sido objeto. Igualmente, debe propiciarse el dominio de metodologías “activas” como el aprendizaje basado en proyectos o la resolución de problemas, las cuales se prestan con facilidad para el trabajo en grupo, que es otro de los aspectos sobre los cuales deberán ofrecerse pautas adecuadas para su correcta organización y desarrollo.

Con respecto al ámbito de la *evaluación*, la formación a recibir debe constituir un ejemplo claro de cómo evaluar las competencias especificadas en el proyecto docente, sobre todo las referentes a procedimientos y actitudes. Por otro lado, deben aportarse experiencias concretas sobre cómo emplear la propia evaluación como herramienta para orientar el trabajo del alumno, prestando especial interés en la aplicación de auténticas evaluaciones continuas, autoevaluaciones, evaluaciones por compañeros y portafolios.

Por otro lado, el ámbito de la *tutoría* también debe ser contemplado por las actividades formativas que el ICE de la Universidad de Sevilla ha de desarrollar, sobre todo en lo referente a la tutela y supervisión del trabajo no presencial y a la realización de tutorías virtuales, aprovechando, al menos, los recursos facilitados por WebCT (foros, chats...). También sería conveniente que el profesorado, mediante esas actividades de formación, adquiriese las estrategias necesarias para mostrar al alumnado, a través de procesos de asesoramiento personalizados, itinerarios de formación e inserción en el mundo del trabajo, a la vez que autonomía y responsabilidad en el desarrollo de su propio aprendizaje.

En relación con las diferencias encontradas respecto a las necesidades de formación del profesorado, en función de su pertenencia a una determinada área de conocimiento, cabe concluir que ponen de manifiesto, a nuestro juicio, la influencia de las diversas culturas universitarias en las prácticas docentes (prioridades respecto a objetivos de formación contenidos, métodos, estrategias de evaluación, etcétera), tal como han señalado reiteradamente los estudios especializados sobre la materia (Becher y Keynes, 2001; Neumann, 2001). Las diferencias concretas, identificadas en el apartado de resultados, pueden constituir una información muy valiosa para los responsables de la formación (ICE de la Universidad de Sevilla) a la hora de diseñar ofertas de formación contextualizadas (o “a la carta”).

Para finalizar señalaremos que los resultados obtenidos en otros estudios, que tuvieron por objeto el diagnóstico de necesidades de formación del profesorado de cara a la adaptación al EEES (De Pablos, 2006; González y González, 2007; González Sanmamed y Raposo, 2009), avalan y comparten muchas de las conclusiones alcanzadas en esta investigación con respecto a la formación necesaria en el ámbito de la planificación y el desarrollo de la docencia, la evaluación y la tutoría.

## Referencias

- ACIEGO, R., MARTÍN, E. & GARCÍA, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 53-77. Recuperado el 18 de marzo de 2010, de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/90/1165>
- ÁLVAREZ, V., GARCÍA, E., FLORES, J. & ROMERO, S. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ, V. (Coord.), ASENSIO, I., CLARES, J., DEL FRAGO, R., GARCÍA, B., GARCÍA, N., GARCÍA, M., GIL, J., GONZÁLEZ, D., GUARDIA, S., IBARRA, M., LÓPEZ, R., RODRÍGUEZ, A., RODRÍGUEZ, G., RODRÍGUEZ, J., ROMERO, S. & SALMERÓN, P. (2009a). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (1), 1-18. Recuperado el 20 de marzo de 2010, de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm)
- ÁLVAREZ, V. (Coord.), ASENSIO, I., CLARES, J., DEL FRAGO, R., GALLEGU, B., GARCÍA, B., GARCÍA, N., GARCÍA, M., GIL, J., GONZÁLEZ, D., GUARDIA, S., IBARRA, M., LÓPEZ, R., MAGANTO, J. M., RODRÍGUEZ, G., RODRÍGUEZ, J., ROMERO, S. & SALMERÓN, P. (2009b). Evaluación del diseño de las guías FORCOM de autoevaluación de competencias docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES). *Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1-12.
- BECHER, T. & KEYNES, M. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual inquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.

- BRICALL, J. M. (2000). *Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Madrid.
- CABERO, J., BARROSO, J., CASTAÑO, C., ROMÁN, P., LORENTE, M. C., PRENDES, M. P., CEBRIÁN, M., PÉREZ, A., BALLESTERO, C., MARTÍNEZ, F., GONZÁLEZ, A. P., GISBERT, M. & SALINAS, J. (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 27, 11-29.
- DE MIGUEL, J. M., CAÍÑ, J. & VAQUERA, E. (2001). *Excelencia: Calidad de las universidades españolas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Academia.
- DE PABLOS, J. (Coord.) (2006). *El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: Necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ECHEVERRÍA, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-46.
- FERNÁNDEZ, A. (2003). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia. Materiales de trabajo*. Madrid: MEC.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, I. (2004). Calidad en la universidad. Evaluación e indicadores. *RELIEVE -Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (2).
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (Dir.) (2006). *O EEES: perspectiva do profesorado das universidades galegas*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. & RAPOSO, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. & RAPOSO, M. (2009). Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de convergencia europea. *Revista de Educación*, 349, 361-390.
- GONZÁLEZ, R. M. & GONZÁLEZ, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6-15.
- HERNÁNDEZ, F., CUESTA, J. D., MARTÍNEZ, P. & RUIZ LARA, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *RIE. Revista Investigación Educativa*, 24 (2), 615-632.
- LÓPEZ, V. M. (2005). Presentación. Evaluación, Aprendizaje y Docencia Universitaria. Su relación con el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4).
- MARGALEF, L. & ÁLVAREZ, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70. Recuperada el 17 de marzo de 2010, de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_04.pdf)
- MEC (2006) Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Madrid: MEC-Consejo de Coordinación Universitaria. Recuperada el 22 de marzo, de <http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/propuestarenovacion.pdf?documentId=0901e72b80048b70>
- MÉNDEZ, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (230), 43-62.
- MERTENS, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- MICHAVILA, A. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- MICHAVILA, F. & ZAMORANO, S. (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España. *Educación y Futuro*, 16, 31-46.
- MULCAHY, D. (2000). Turning the contradictions of competence: competency-based training and beyond. *Journal of Vocational Education and Training*, 52 (2), 259-280.
- MUÑOZ, R., GARCÍA, A., MÁRQUEZ, J. & MUÑOZ, I. (2006). Una metodología docente para desarrollar y evaluar competencias en la asignatura de contabilidad financiera de administración y dirección de empresas al amparo del EEES. *Miscelánea Comillas*, 64 (124), 303-319.
- NAVÍO, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 214-234.
- NEUMANN, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26 (2), 135-146.
- PÉREZ DÍAZ, V. & RODRÍGUEZ, J. C. (2001). *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- RAVENTOÓS, A. (2005). La implantación del crédito europeo con ratios inadecuadas: una experiencia en la diplomatura de turismo. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 25, 53-67.
- ROELOFS, E. & SANDERS, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European Journal of Vocational Training*, 40 (1), 123-139.
- ROUVRAIS, S., ORMROD, G., LANDRAC, J., MALLET, J., GILLIOT, A., THEPAUD, A. & TREMBERT, P. (2006). A mixed project-based learning framework: preparing and developing student competencies in a French 'Grande Ecole'. *European Journal of Engineering Education*, 31 (1), 83-93.
- SÁNCHEZ, F. (Coord.) (2005). *Modelos de formación del profesorado y su valoración para el Espacio Europeo de Educación Superior. Estudios y Análisis*. Madrid: MEC. Recuperada el 13 de marzo de 2010, de <http://82.223.160.188/mec/ayudas/casaAva.asp>
- SÁNCHEZ, P. & ZUBILLAGA, A. (2005). Las universidades españolas ante el Proceso de Convergencia Europea: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- SÁNCHEZ MIRALLES, A. (2006). Evaluación objetiva de competencias. *Miscelánea Comillas*, 64 (124), 321-345.
- TEJADA, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- TIGELAAR, D. E. H., DOLMANS, D. H. J. M., WOLFHAGEN, I. H. A. P. & VAN DER VLEUTEN, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in Higher Education. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 48 (2), 253-268.
- UCUA (2005). *Proyectos de innovación docente en las universidades andaluzas*. Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.
- VALCÁRCEL, M. (Dir.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Madrid: MEC, Estudios y Análisis. Recuperada el 15 de marzo de 2010, de <http://82.223.160.188/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~36>
- VALCÁRCEL, M. (Coord.) (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*. Recuperada el 15 de marzo de 2010, de <http://www.unex.es/unex/oficinas/ocel/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarcel2.pdf>

- VALCÁRCEL, M. (Dir.) (2007). *Evaluación de las competencias de los estudiantes de los futuros grados de la rama de conocimiento de Ciencias*. Madrid: MEC, Estudios y Análisis. Recuperada el 16 de marzo de 2010, de <http://82.223.160.188/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~251>
- VARGAS, F., CASANOVA, F. & MONTANARO, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral*. Montevideo: OIT-Cinterfor.
- WARD, A., O'NEILL, R., KOSTRZEWSKI, A. & DHILLON, S. (2001). Using learning agreements in a competency-based training programme: introduction and evaluation by preregistration pharmacists. *Pharmacy Education*, 1, 91-104.
- WEENK, W., GOVERS, E. & VLAS, H. (2004). Training in project-based education: practice as you preach. *European Journal of Engineering Education*, 29 (4), 465-475.
- YÁÑIZ, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I: Formación centrada en competencias. Recuperada el 22 de marzo de 2010, de [http://www.um.es/ead/Red\\_U/](http://www.um.es/ead/Red_U/)