

FREIRE, P & SHOR, I. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Ed.UNB, 2008

FOUCAULT. M. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 20ª. ed., 2010.

MORATO. E.M. **O Interacionismo no Campo Lingüístico** in MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. Introdução à Lingüística: Fundamentos Epistemológicos. São Paulo: Cortez, 4ª.ed. 2009 pp. 311 - 351.

NEVES, L.M., PRONKO, M.A. & MENDONÇA, S.R. **Capital Cultural**, disponível no site: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html>, consultado em 20/03/2012.

PEDROSA, C.E.F. **Análise Crítica do Discurso: Uma Proposta para a Análise Crítica da Linguagem**. Disponível no site: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm> consultado em 02/11/2011.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

10.7.

Título:

Políticas universitarias sobre la formación y el desempeño docente universitario en España (Comunidad Autónoma de Canarias)

Autor/a (es/as):

Falcón, Jesús A. Alemán [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)]

Pulido, Josefa Rodriguez [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)]

Perera, María Victoria Aguiar [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)]

Fernández, Ángel José Rodríguez [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)]

Rodríguez, Josué Artilles [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)]

Resumo:

En este caso, el proceso de trabajo utilizado tiene como punto de partida un acercamiento a la realidad que va a ser objeto de análisis, a través de la revisión de toda la documentación existente y disponible sobre la formación y el desempeño docente universitario en una comunidad autónoma española. De ahí que dedicamos el espacio de la comunicación a la

presentación del modelo de desarrollo de la formación del profesorado universitario (nobel y experto) y del marco de desarrollo del desempeño docente en una de las universidades canarias (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), que se encuentran en el Océano Atlántico, al suroeste de España y al Noroeste del África, frente a las costas de Marruecos. Para lo cual, estructuramos la presentación en tres partes bien diferenciadas: la exposición del modelo de formación del profesorado nobel, del profesor experto y el modelo de evaluación de los docentes universitarios que se está aplicando en el actual curso académico, en la institución anteriormente citada. Avanzar que, en este caso, el modelo de formación inicial responde a un modelo ecléctico, donde prima una orientación formativa hacia las cuestiones psicopedagógicas, además de las de carácter instrumental y aquellas otras relacionadas con las herramientas de gestión. En relación al modelo de formación permanente del docente universitario, es necesario indicar que es un modelo también de carácter ecléctico, orientado hacia la formación de un docente con cierto dominio en las Tics, en las habilidades docentes, en habilidades investigadoras, en las habilidades de gestión y en las habilidades idiomáticas.

En relación al desempeño docente, enfatizar que el propósito de la evaluación del desempeño docente que se establece para medir la satisfacción del alumnado se organiza en torno a las categorías de planificación, organización, desarrollo y resultados. El procedimiento utilizado para el acceso ha sido en el curso 2010-2011 bien a través de on-line (intranet) o por medio de la encuesta presencial en papel para los efectos de mejora en la carrera docente (acreditación) vinculados al Programa Docencia-ULPGC y para al empleo de los resultados en el programa anteriormente citado o para el diseño de la oferta formativa adaptada a las necesidades del profesorado.

Palavras-chave:

Políticas universitarias, formación, desempeño docente.

Introducción

Es un hecho evidente que tanto la preocupación por la formación inicial o permanente como el desarrollo del docente universitario vayan cobrando cada día una mayor relevancia en las políticas que los gobiernos están desarrollando, ya que son entendidos como los procesos más importantes para una correcta reforma de los centros universitarios (Reiman, 1999).

De ahí que dedicamos el espacio de la comunicación a la presentación del modelo de desarrollo de la formación del profesorado universitario (nóbel y experto) y del marco de desarrollo del desempeño docente en una de las universidades canarias (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), que se encuentran en el Océano Atlántico, al suroeste de España y al Noroeste del África, frente a las costas de Marruecos. Para lo cual, estructuramos la presentación en tres partes bien diferenciadas: de un lado la exposición del modelo de formación del profesorado nóbel, del profesor experto y de otro, el modelo de evaluación de los docentes universitarios que se está aplicando en el actual curso académico en la institución anteriormente citada.

El contexto de la Enseñanza Superior en Canarias

En relación a los datos del alumnado universitario en las universidades canarias, podemos afirmar que al parecer las universidades canarias están entre los centros de Enseñanza Superior que han sufrido menor pérdida de matriculación en los últimos diez años en España. Así lo revela el informe La Universidad Española en cifras 2010, encargado por la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas). En cuanto al capítulo de evolución del personal docente, el sistema universitario isleño se encuentra a la cola del Estado (años 1999 y 2009). La Universidad de Las Palmas disponía en el curso 2009-2010 de 21.103 estudiantes matriculados -20.719 en estudios de grado, licenciaturas y diplomaturas y 384 en másteres y doctorados-, una cifra que en el ejercicio actual se ha elevado hasta los 22.897. De ellos, 22.421 cursan grados, diplomaturas y licenciaturas, y el resto, 476, está inscrito en másteres y programas de doctorado.

Los datos de matrícula durante el año 2010 en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) confirman que la crisis económica está llenando de jóvenes en busca de formación las aulas de las universidades y, en concreto, de las canarias. Si el aumento de la Universidad de La Laguna (ULL) ha sido significativo -712 alumnos, según datos todavía provisionales-, el de la ULPGC lo ha sido aún más: 1.794 estudiantes más que hace un año, lo que supone un incremento porcentual del 8,5%. De esta manera, las instituciones académicas de las Islas cuentan con unos 2.500 alumnos más que en el curso anterior, con lo que rompen definitivamente la tendencia descendente que ambos centros vivieron durante la última década.

Formación docente en las políticas universitarias

Aproximación a la Formación Inicial universitaria: algunas consideraciones

Siguiendo a Lawrence y Blackburn (1985) y a Sánchez (2003), no hay un sólo modelo teórico que pueda representar la diversidad de intereses y actividades profesionales que caracterizan el profesorado de un centro o de una unidad del mismo. De ello que consideremos que cada Universidad debe tener su propio modelo de formación que intente dar respuesta a las necesidades planteadas por sus Facultades y Departamentos. Marcelo y Mayor (1999) añaden que los programas de iniciación para profesores principiantes se diferencian en cuanto su duración y contenido, encontrando programas que duran desde poco más de una semana hasta los que tienen una extensión de al menos dos cursos escolares.

Lo que parece claro es que en los últimos años la docencia universitaria aboga por que sus docentes deban conocer teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de adquirir diferentes habilidades que tengan en cuenta en todo momento el nuevo perfil de profesorado para la Convergencia Europea.

Para expertos como Sánchez (2003), la Formación Inicial se debe considerar como un continuo, un proceso en evolución, programado de forma sistemática, cuyo primer eslabón sea una Formación Inicial, dirigido tanto a sujetos que se están formando para la docencia (doctorandos y becarios) como a docentes en ejercicio.

Uno de los objetivos o de las finalidades de la Formación Inicial del profesorado, según numerosos expertos, es facilitar por un lado, que la persona que entra por primera vez sienta que pertenece a una institución, comience a desarrollar un sentimiento de identidad como docente y, por otro lado, atender a los problemas de la práctica docente en la que se inicia, es decir, que los profesores noveles adquieran una preparación psicopedagógica básica, que les ayude a iniciarse en la docencia universitaria. El modelo de Formación Inicial del profesorado universitario propuesto por Sánchez (2003), considera a este miembro integrante de una institución educativa, por lo cual su desarrollo y mejora profesional incide en la institucional.

Igualmente, Perales, Sánchez y Chivas (2002), proponen un curso en relación a la iniciación a la docencia en el que uno de los objetivos es analizar el contexto profesional docente tanto estructural como funcional. Concretamente la estructura del curso abarca cuatro componentes, siendo el tercero su pilar fundamental:

- integración y consolidación como grupo de trabajo.
- aproximación al contexto docente y al desarrollo profesional del profesorado universitario.
- competencias docentes y de innovación.
- necesidades e intereses particulares de formación como docentes

Por otra parte, Marcelo (1999) establece los siguientes conocimientos como necesario en la figura del profesor/a universitario: planificación de la enseñanza, metodología didáctica, motivación, comunicación con los alumnos, gestión de clase, evaluación del alumno, del ambiente de clase y del propio profesor, tutorías y ambiente del centro. Concretamente, dicen que las actividades que configuran estos programas giran en torno a siete aspectos (Marcelo y Mayor, 1999):

- *proporcionar información* escrita a los profesores principiantes acerca de disposiciones legales, medio, facilidades, aspectos administrativos, etc., que puede necesitar el profesor en su primer año.
- *visita previa* de corta duración por la institución, con el objetivo de conocer y familiarizarse con el ambiente del centro, el espacio, la filosofía del centro, los profesores, etc.
- *reducción de la carga docente*. En algunos países como Australia, Japón, Nueva Zelanda o Inglaterra, los profesores principiantes tienen una reducción en su carga lectiva de entre el 5 y el 10%. Durante ese tiempo asisten a cursillos, se reúnen con el tutor o mentor y realizan tareas formativas.
- *seminarios de discusión*. Aparece como una estrategia para facilitar el apoyo personal y emocional a los profesores principiantes sobre la base de la discusión y análisis de problemas concretos.
- *poner en conexión a profesores principiantes a través del correo electrónico* es una experiencia que propicia el apoyo personal, emocional y técnico entre profesores principiantes.
- *estudio de casos*, como estrategia para formar profesores desde una perspectiva reflexiva (Marcelo García y Mayor Ruiz, 1999).
- *la figura del mentor*. Es un profesor universitario estable, con experiencia docente, que actúa como tutor del profesor novel.

La docencia universitaria aboga en los últimos años porque sus docentes deban conocer teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de adquirir diferentes habilidades que tengan en cuenta en todo momento el nuevo perfil de profesorado para la Convergencia Europea. En el caso que nos ocupa, cuando se habla de formación inicial del profesorado se considera que uno de sus objetivos es facilitar, por un lado, que la persona que entra por primera vez sienta que pertenece a una institución, comience a desarrollar un sentimiento de identidad como docente y, por otro lado, sea capaz de atender a los problemas de la práctica docente en la que se inicia, es decir, que estos profesores noveles adquieran una preparación psicopedagógica básica que les ayude a iniciarse en la docencia universitaria. De ahí que la formación inicial del profesorado, según consta en el Plan de Formación de la ULPGC (2009) tiene como objetivo:

- comprender el nuevo contexto universitario y el nuevo perfil de profesor universitario para la Convergencia Europea,
- adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las metodologías docentes al marco del Espacio Europeo de Educación Superior,
- facilitar la integración del profesorado nuevo en la universidad,
- proporcionar una formación pedagógica inicial al profesorado de la ULPGC que le capacite y le dé seguridad en su labor docente y de gestión,
- formar al docente universitario en los diferentes elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación de la docencia, métodos de enseñanza, evaluación, motivación de los estudiantes, habilidades de comunicación, aprendizaje autónomo, tutorías, etc.
- habilitar para el diseño de las guías didácticas como tarea prioritaria del quehacer docente,
- preparar a los profesores universitarios en las posibilidades didácticas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En este caso, se considera la formación del profesorado novel como el desarrollo de un conjunto de competencias, habilidades y actitudes que intentará responder a las necesidades de dichos profesores en su labor docente. Competencias que le deben permitir planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la capacitación tanto para la selección y secuenciación de contenidos como para el diseño de la metodología o de la evaluación, pero sobre todo competencias para identificarse e integrarse en la institución universitaria.

Por ello, durante el curso académico actual, la ULPGC lo divide en dos partes claramente diferenciadas: una jornada de bienvenida diseñada para que conozcan y se familiaricen con el contexto institucional de la universidad y, un programa formativo inicial, desglosado en tres bloques diferenciados. El primero de carácter psicopedagógico encaminado al conocimiento del ejercicio de la profesión docente en la enseñanza superior que permitirá a los profesores principiantes desenvolverse con mayor seguridad en las aulas universitarias y acometer, las funciones que se le exigen: programar la materia, desarrollar la metodología docente más adecuada al Espacio Europeo de Educación Superior, evaluar los aprendizajes de los estudiantes o dinamizar la atención personalizada en tutoría, entre otras.

Un segundo bloque de carácter más instrumental que se aplica ante la necesidad de que el profesorado principiante se familiarice con el campus virtual, con la biblioteca digital y con el uso de herramientas tecnológicas que les permita el desarrollo de su docencia. Y, por último un bloque denominado de

herramientas de gestión que surge por la necesidad detectada en que conozcan el funcionamiento de los centros y departamentos, así como de los aspectos relacionados con la acreditación y su desarrollo profesional. Para lo cual las estructuras que se adoptan están basadas en (i) jornadas de acogida y (ii) cursos de formación orientados hacia los siguientes bloques formativos: bloque psicopedagógico, bloque de formación de carácter instrumental y bloque de formación en herramientas de gestión, con una duración total de 60 horas. Todo ello bajo la organización y gestión como institución formadora de la propia universidad, que a su vez cuenta con su propio profesorado y con expertos externos a la misma. Destacar que en la actualidad se cuenta con aproximadamente unos 30 alumnos-as, teniendo un porcentaje de inserción laboral aceptable al estar ya trabajando en la universidad, dado que es requisito obligatorio esta formación.

Estructura de la formación inicial	Bloque Psicopedagógico
	Módulo 1 Las Competencias en el Marco EEEs
	Módulo 2 Elaboración de las guías docentes
	Módulo 3 Evaluación de los aprendizajes
	Módulo 4 Propuestas metodológicas para el cambio docente
	Módulo 5 El portfolio
	Módulo 6 La acción tutorial
	Bloque de Formación de carácter instrumental
	Módulo 7 Las TICs: herramientas de trabajo docente
	Módulo 8 El campus virtual: Moodle
	Módulo 9 La Plataforma Prometeo
	Módulo 10 Biblioteca Digital
Bloque de Formación en Herramientas de Gestión	
Módulo 11 Currículum Vitae	
Módulo 12 Acreditación	

Fig. 1. Formación inicial del profesorado. Plan de Formación de la ULPGC (2009)

Aproximación a la Formación permanente universitaria: algunas consideraciones

El diseño más extendido en la formación permanente universitaria tiene su base en la realización de cursos o talleres independientes y aislados. Sin embargo, un numeroso grupo de universidades organiza además programas integrados de formación pedagógica permanente del profesorado. Este interés surge por tres motivos: la preocupación por la calidad de la enseñanza, su evaluación y su mejora.

Por lo general, la formación permanente suele tener un carácter voluntario y un enfoque individual, ya que la decisión de asistir o no, la selección de las actividades formativas así como el momento de realizarlas

depende del mismo profesorado. La falta de reglamentación explica la heterogeneidad y la desigualdad entre las distintas experiencias de formación de los profesores universitarios. Otro elemento que también influye en esta diversidad son las consideraciones políticas e incluso personales, ya que en ocasiones la continuidad de un programa depende de los responsables que estén al frente de ellos (De la Cruz, 2000).

La institucionalización, sistematización y profesionalización de la formación pedagógica del profesor universitario sería la respuesta necesaria para evitar la realización de actividades de formación fragmentarias, aisladas del contexto y repetitivas. Según Escudero (1999), cuestiones cómo qué tipo de saberes y conocimientos considera valiosos la universidad o qué valores y principios científicos articulan la formación de los estudiantes constituyen elementos que representan el germen nutricional de la formación y que sin ellos ésta quedaría confinada a un conjunto de procesos formales sin sustancia y sin horizontes. Por tanto, los contenidos importan, por lo que aquellos que se seleccionen y organicen para la formación del profesorado han de reflejar el concepto de universidad y de la titulación, además del modelo de profesor/a universitario/a que se quiere así como las concepciones y prácticas relacionadas con el alumnado que se pretende formar. No puede reducirse al entrenamiento en ciertas técnicas o estrategias pedagógicas, *“ya que otros contenidos éticos y morales, sociales y políticos, indagadores e interpretativos, también la constituyen y realizan”* (Escudero, 1999). De ahí que Cochram-Smith (1998) reclame la necesidad de extender la categoría de contenidos que participan y constituyen la profesionalidad docente.

Escudero (1999) presenta cuatro principios a tener en cuenta en la formación permanente universitaria. El primero alude al carácter integral y sostenido en el tiempo del desarrollo profesional, lo que requiere que la formación sea un proceso que ha de ocurrir a lo largo y ancho de la carrera docente, integrarse en proyectos de alcance y ser entendido como un elemento constitutivo de la profesión en vez de un adorno o un elemento superficial. El segundo criterio recoge la visión del desarrollo profesional como un espacio de relación que conecte y estimule lo personal y lo social simultáneamente. Por tanto, una política de formación debe contemplar al mismo tiempo oportunidades y experiencias de aprendizaje en la profesión que reconozcan la naturaleza personal, experiencial y práctica de la enseñanza y aquellas otras que la estimulen e inserten en proyectos y exigencias sociales y colegiadas. En tercer lugar, plantea el desarrollo profesional de los docentes como un espacio que se ha de nutrir tanto del conocimiento teórico sistemático como de la sabiduría personal y experiencial. El cuarto criterio está relacionado con el hecho de que la formación esté centrada en la indagación sobre el currículum y la práctica, considerando la experimentación pedagógica como un proceso centrado en la generación y resolución de problemas.

Es necesario reclamar también estructuras de tiempo para la formación sin que ello implique que tenga que imponerse un esquema rígido y uniforme desde arriba. Una estructura que se negocie y se sostenga en

diversas unidades organizativas es una condición necesaria para que la formación llegue a adquirir status y reconocimiento, o, simplemente, para que se produzca. La falta de concreción es un signo de que la formación es inconsistente. Asimismo resulta obligado hablar de estructuras y sistemas de recompensa, o reconocimiento, de las prácticas, actuaciones y compromisos con la formación, debiendo éstas de tener un mayor peso en la promoción de la carrera universitaria.

Otro tipo de estructuras tiene que ver con la existencia de recursos y unidades de apoyo profesional a la formación permanente, siendo los departamentos y las áreas de conocimiento las estructuras de apoyo natural. La cuestión que habría que plantearse es cómo y por qué están operando de este modo en este ámbito y qué cambios habría que realizar. Si se pretende que las políticas de formación se centren en la mejora de las titulaciones, es obligado pensar en estructuras organizativas que la hagan posible, por ejemplo, la representada por todo el profesorado que participa en una determinada titulación.

Si se apuesta por la mejora de la docencia, y, consiguientemente, de la formación, es necesario que dicha apuesta sea asumida como un compromiso institucional de toda la universidad; por tanto, cualquier unidad más reducida ha de sentirse legitimada, impulsada y apoyada por la institución en su conjunto, lo cual ha de traducirse en la incorporación y asunción de determinadas decisiones organizativas.

El compromiso institucional con la formación requiere consecuentemente evitar planteamientos que sólo busquen estar a la altura de las circunstancias y que suelen ser incongruentes con la política de personal de la universidad y con su cultura institucional. Por consiguiente, no se trata sólo de propiciar actividades formativas, sino además de reconocerlas, exigir las y valorarlas.

La profesora Cruz Tomé (2000) propone que existan intercambios formales entre los responsables de la formación permanente, ya que ello permitiría una revisión conjunta y una superación simultánea de posibles errores y sobre todo, sería una buena ocasión de enriquecimiento mutuo. Finalmente, indicar que se ve como imprescindible la interacción simultánea y coordinación entre la formación científica, de contenidos, y la formación pedagógica. Históricamente se ha centrado en los contenidos científicos, catalogándose la pedagógica como utópica y yuxtapuesta a aquella. Esta visión se debe a que dicha formación no ha estado instalada en el territorio de su asignatura, siendo calificada de generalista. Es necesario, por tanto, buscar la interacción simultánea y la coordinación entre ellas.

En el caso que nos ocupa, según consta en el plan de formación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2009), los objetivos de la formación permanente del profesorado, responde a:

- comprender el nuevo contexto universitario y el nuevo perfil de profesor universitario para la Convergencia Europea.

- adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las metodologías docentes al marco del Espacio Europeo de Educación Superior.
- reflexionar sobre la formación por competencias y aprender a diseñar las asignaturas utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación que respondan a las exigencias de este modelo de formación.
- formar al docente universitario en los diferentes elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación de la docencia, métodos de enseñanza, evaluación, motivación de los estudiantes, habilidades de comunicación, aprendizaje autónomo, tutorías, etc.
- compartir entre el profesorado las experiencias del proceso de adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para facilitar este proceso y plantear una mejora constante.

<p>Estructura organizativa de la formación permanente</p>	<p>Bloque: Formación para el EEES</p> <p>Módulo 1. El Espacio Europeo de Educación Superior</p> <p>Módulo 2. Taller de elaboración de guías docentes</p> <p>Módulo 3. Las competencias en el marco del EEES</p> <p>Módulo 4. Programas de acción tutorial de los centros</p> <p>Módulo 5. Ordenación de las enseñanzas (Títulos de grado, máster y doctorado)</p> <p>Módulo 6. El proceso de construcción de los títulos</p> <p>Módulo 7. Departamentos, centros y comisiones de asesoramiento docente en el EEES</p> <p>Módulo 8. Sistemas de garantía de calidad y su aplicación a la enseñanza superior</p> <p>Bloque: Formación Psicopedagógica</p> <p>Módulo 1. Enseñar en la universidad en el marco del EEES: una perspectiva cognitivo-emocional</p> <p>Módulo 2. Taller de metodologías activas: aprender a aprender mediante el trabajo en cooperación</p> <p>Módulo 3. Taller de metodologías activas: aprendizaje basado en problemas</p> <p>Módulo 4. Taller de metodologías activas: estudio de casos y métodos por proyectos</p> <p>Módulo 5. El portafolio en la enseñanza universitaria</p> <p>Módulo 6. La enseñanza universitaria apoyada en el uso de redes telemáticas</p>
---	---

	<p>Módulo 7. Evaluación de Aprendizajes de los estudiantes universitarios en el marco del EEES</p> <p>Bloque: Formación en TICs</p> <p>Módulo 1. Creación y presentación de contenidos en el Campus Virtual</p> <p>Módulo 2. Exámenes y cuestionarios en el Campus Virtual</p> <p>Módulo 3. Empleo de condicionales en cursos del Campus Virtual</p> <p>Bloque: Habilidades docentes</p> <p>Módulo 1. Técnicas de comunicación oral</p> <p>Módulo 2. Formación en competencias sociales y emocionales.</p> <p>Módulo 3. Cuidado de la voz</p> <p>Módulo 4. Búsqueda de información</p> <p>Módulo 5. Creación de webs</p> <p>Módulo 6. Colaboración en red</p> <p>Bloque: Habilidades investigadoras</p> <p>Módulo 1. Estructura de la investigación</p> <p>Módulo 2. Bases de datos</p> <p>Módulo 3. Indicadores bibliométricos</p> <p>Módulo 4. Análisis y tratamiento de datos</p> <p>Módulo 5. Redacción de artículos científicos</p> <p>Módulo 6. Difusión de resultados de investigación</p> <p>Módulo 7. Propuesta y redacción de proyectos. Proyectos de cooperación</p> <p>Módulo 8. Captación de recursos</p> <p>Módulo 9. Patentes y propiedad intelectual</p> <p>Bloque: Habilidades de Gestión</p> <p>Módulo 1. Normativa general para las universidades españolas</p> <p>Módulo 2. Normativa propia de la ULPGC</p> <p>Módulo 3. La planificación estratégica</p> <p>Módulo 4. Taller de planificación estratégica</p> <p>Módulo 5. Herramientas de gestión de la ULPGC</p>
--	--

	Módulo 6. Estrategias de comunicación
	Módulo 7. Proceso de enseñanza-aprendizaje
	Módulo 8. Planificación y gestión de la docencia
	Módulo 9. Taller de competencias directivas
	Bloque: Habilidades idiomáticas
	Módulo 1. Curso de inglés - Nivel Básico
	Módulo 2. Curso de inglés - Nivel Intermedio I
	Módulo 3. Curso de inglés - Nivel Intermedio II
	Módulo 4. Curso de inglés – Nivel Avanzado

Fig. 2 Estructura de la formación permanente del profesorado de la ULPGC (2009)

Destacar que la institución responsable es la propia Universidad, y que la principal modalidad de formación es la presencial y que sólo se certificarán los créditos recibidos de cada módulo si el profesorado ha asistido a más del 80% de las horas fijadas para cada uno de los bloques. La estructura programada para el curso actual, responde a una formación organizada en bloques como podemos comprobar en la figura dos.

Modelo de desempeño docente universitario

Aproximación hacia el modelo de desempeño docente: algunas consideraciones

El desempeño docente es un término de origen empresarial, en concreto, de la gestión de recursos humanos (Cerde, 2000) y se entiende como el cumplimiento de funciones derivadas del ejercicio profesional que, a su vez, se encuentra condicionado por factores asociados al docente, al discente y al entorno. En palabras de Imbernon (2002) el concepto es un constructo complejo que incluye: “*el sistema retributivo, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en donde se trabaja, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente y, por supuesto, la formación inicial y permanente que esa persona va realizando a lo largo de su vida profesional*” (Imbernon, 2002).

Los modelos de evaluación del desempeño docente han ido evolucionando en los últimos años motivados por los cambios de las percepciones de los profesores, los sistemas metodológicos, los intereses de las instituciones, etc.. La evaluación del desempeño docente, teniendo en cuenta la diversidad de factores y

niveles que delimitan el concepto, supone una alta especialización de conocimiento técnico de quienes asumen esta responsabilidad. Por ello, las universidades deberían proporcionar las condiciones, contar con la supervisión de especialistas y el posterior desarrollo de programas de formación profesional *ad hoc* (Rueda Beltrán, 2008). Todo ello hace necesario crear un modelo de evaluación del desempeño que permita brindar apoyo al profesorado principiante, reaccionar ante los profesores ineficaces y dejar autonomía al profesorado y la comunidad (Imbernón, 2006).

De esta manera, el desempeño docente podemos acotarlo desde varios niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente del aula y mediante la reflexión del propio docente (Montenegro, 2003), e incluso en torno a las actividades del profesor de enseñanza superior: las tareas docentes, de investigación y gestión (García y González, 2007). En cuanto a la gestión, Montero (2006) matiza que la necesidad de una formación específica para el desempeño de cargos directivos o de tareas de gestión en los centros corresponde más bien a un momento posterior de la carrera docente.

Para el profesorado de la enseñanza universitaria (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria- ULPGC), el propósito de la evaluación del desempeño docente se establece para medir la satisfacción del alumnado sobre el desempeño docente; de ahí que los contenidos de la evaluación se organicen en torno a las categorías de Planificación, Organización, Desarrollo y Resultados. El procedimiento utilizado es bien a través de On-Line (Intranet) en el curso 2010-2011 o la Encuesta Presencial a papel (a partir del curso académico 2011-2012), para los efectos en la carrera vinculados al Programa Docencia-ULPGC (acreditación) y el empleo de los resultados en el programa anteriormente citado o para el diseño de la oferta formativa adaptada a las necesidades del profesorado.

Reflexiones y aportaciones al respecto

En relación a las acciones formativas y programas, podemos considerar que nos encontramos que, al menos, existe un modelo propio de formación de la Universidad, ya que es fundamental que cada una de estas instituciones tenga el suyo propio. Dicho modelo intenta dar respuesta, a través de las acciones formativas, al perfil del docente que necesita y reclama la institución. A su vez la formación inicial responde a cursos de duración entre 4 y 16 horas, al igual que el resto de las acciones formativas organizadas por el resto de las instituciones universitarias españolas. En este caso abogan por que sus docentes deban conocer teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de adquirir diferentes habilidades que tengan en cuenta en todo momento el nuevo perfil de profesorado para la Convergencia Europea. La formación inicial es considerada como un proceso programado de forma sistemática, dirigida al profesorado de incorporación reciente en la institución, aunque encontramos la

inexistencia de medidas que contemplen, entre otros, la reducción de la carga docente, seminarios de discusión, poner en conexión a profesores principiantes a través de la red, el estudio de casos y la figura del mentor.

Consideramos como apunta Montero (2003) que la formación del profesorado y el desempeño docente son expresiones que, si bien pueden utilizarse por separado, encuentran su pleno sentido en el reconocimiento de su mutua interdependencia. Se hace necesario un desarrollo de programas de formación nacidos a partir de la voz de los propios receptores que inducirá a una mejora de las competencias docentes, investigadoras, burocráticas, etc. del profesorado, en primera instancia y, en segunda, a toda la institución. Sólo de esta forma, y teniendo en cuenta las tareas docentes, de investigación y de gestión, es decir, la actividad profesional del docente universitario, nos podríamos ubicar en un modelo de evaluación con éxito. En el caso que nos ocupa, nos encontramos con un modelo evaluación del desempeño docente orientado hacia la satisfacción del alumnado.

Por otro lado, si se pretende dar consistencia a la formación permanente del profesorado, es necesario que se establezcan estructuras de tiempo para ello, que, por supuesto, han de ser negociadas y sostenidas en diversas unidades organizativas tales como departamentos y áreas de conocimiento; dichas estructuras han de ser respaldadas por la universidad en su conjunto.

Normalmente el profesorado que se preocupa por su formación suele ser innovador, pero percibe que solo e individualmente no pueden cambiar el funcionamiento de la institución. Es por ello, por lo que muchos/as profesores/as proponen que se organice a nivel departamental o incluso a nivel de equipos docentes, siendo un elemento crucial el reconocimiento efectivo de la formación, para que ésta pueda tener un mayor peso en la promoción de la carrera universitaria.

Para la mejora de los planes y programas se requiere el intercambio sistemático de información entre los responsables así como la interacción simultánea y coordinación entre la formación científica, de contenidos, y la formación pedagógica. Hoy no es posible una docencia universitaria de calidad sin una formación profesional específica que aporte los conocimientos, destrezas y actitudes que el oficio de profesor/a universitario/a requiere.

Bibliografía

Bausela Herreras S, E. (2005) Formación Inicial del Profesorado Universitario: becarios predoctorales. *REIFOP* 8 (6). Consultado en Diciembre 1 2011 http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234175457.pdf

- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia laboral*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cochran-Smith, M. (1998). Teaching for social change: Toward a grounded theory of teacher education. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *The international handbook of educational change* (pp. 916-951). The Netherlands: Kluwer Academic Publications.
- De la Cruz, M.A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- Escudero, J. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- García, M. y González, S. (2007). El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante. *Revista de Educación*, 9, 181-205.
- Imbernon, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educación*, 30, 15-25.
- Imbernon, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional. ¿Qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- Marcelo García, C. y Mayor Ruiz C. (1999). Aterrizaje como puestas: profesores principiantes e iniciación profesional. En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Marcelo García, C. (1999). La formación de los formadores como espacio de trabajo investigación: dos ejemplos. *XXI, Revista de Educación*, 1; 33-57.
- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente: Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montero, L. (2003). “¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas?” *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1/2), 1-13.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Reiman, A. J. (1999). “The role of the University in Teacher learning and development. Present work and future possibilities”. En Roth, R. (Ed.). *The role of the University in the preparation of teachers* (pp. 241-260). London: Ed. Falmer Press.

Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado en Diciembre 14, 2011 <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>.

Sánchez Núñez, J.A. (2003). *Formación Inicial para la Docencia Universitaria*. Consultado en Noviembre 15, 2012 en <http://www.rioei.org/deloslectores/sanchez.PDF>.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2009). *Plan de Formación Docente del personal docente e investigador de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas G.C. Edita: Vicerrectorado de Profesorado de la ULPGC.

10.8.

Título:

**Programa especial de formacao de professores na UESB Bahia Brasil
oportunidades desafios e perspectivas**

Autor/a (es/as):

Ferreira, Candido Requião [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

Resumo:

Em todo o Brasil, um contingente muito grande de professores está trabalhando há muitos anos sem a devida formação para o exercício da função. Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, essa condição passou a ser não apenas questionada, mas também proibida, implicando em que, para o exercício do magistério, o professor deverá ter formação na área em que leciona. Ainda assim uma lacuna persiste e muitos professores continuam sem ter licenciatura específica para ministrar suas aulas, criando a defasagem no ensino público, que ainda não atingiu um nível adequado para que o aluno possa ter um conhecimento capaz de mudar a sua realidade. Nesse sentido e atendendo a uma necessidade de corrigir uma defasagem histórica na formação de professores das redes estaduais e municipais, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) implantou em 2010 o Programa Especial de Formação de Professores (PARFOR), em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Governo Federal e o Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão da Secretaria de Educação da Bahia e usando a Plataforma Freire como instrumento de gerenciamento. Atualmente oferece um total de 16 cursos e conta com 580 professores-cursistas, que são os alunos dos cursos do PARFOR, nas diversas áreas de conhecimento em