

# **Formación para la Investigación y la Innovación Docente (Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia)**

## **Formation for the Investigation and the Educational Innovation(Institute of Sciences of the Education. University of Murcia)**

Manuel Esteban Albert.  
Universidad de Murcia.  
mesteban@um.es

Juana María Madrid Izquierdo.  
Universidad de Murcia.  
jmmadrid@um.es

### **Resumen**

El ICE de la Universidad de Murcia apoya el EEES. Desde hace varios años planifica la formación docente de su profesorado para acercarse a los objetivos del EEES de innovación de la enseñanza y de mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En este documento, hacemos una presentación de las actividades formativas que actualmente desarrolla el ICE. También analizamos los aciertos y los aspectos que han de ser mejorados para lograr los objetivos de mejora docente.

### **Palabras clave**

Formación del profesorado universitario, convergencia, EEES, innovación docente, metodología docente, guías docentes.

### **Abstract**

ICE of University of Murcia supports the EEES. For several years, it has been planning the educational formation of its teaching staff to approach the objectives of the EEES of innovation of education, and to improve students' learning. In this document, we make a presentation of the formative activities that ICE develops at the moment. Also we analyze the success and the aspects that are going to be improved to obtain the objectives of educational improvement.

### **Keywords**

Formation of the university teaching staff, convergence, EEES, teaching innovation, educational methodology, educational guides.

## **1. Cambios en la cultura docente de la universidad.**

El proceso de armonización europea en educación superior promueve y requiere un cambio de mentalidad en el profesorado, verdadero protagonista de este proceso. Ahora bien, en ningún caso estamos hablando de un voluntarismo, sino que se precisan, también, *decisiones políticas* con el fin de *cambiar las condiciones institucionales y el currículum de la universidad*, para adoptar los ECTS y conseguir un aprendizaje autónomo e integral del alumnado. Así, habrá que acondicionar espacios, dotar de

recursos materiales y humanos, reorganizar horarios y calendarios, cambiar metodologías docentes y discentes, seleccionar y planificar contenidos de forma coordinada en equipos docentes, establecer qué competencias se pueden desarrollar desde la universidad, considerar la docencia como un mérito relevante del profesorado por medio de la evaluación y la equiparación a los méritos investigadores,(...). Según M. Martínez (2005: 101,105-106):

“Este cambio debe orientar hacia un modelo de docencia universitaria más centrada en el que aprende que en el que enseña, más en los resultados del aprendizaje que en las maneras de enseñar, y más en el dominio de unas competencias terminales procedimentales y actitudinales que meramente informativas y conceptuales. (...)

El estudiante universitario debe seguir aprendiendo contenidos informativos y conceptuales, pero también debe saber aplicarlos, debe saber proyectarlos sobre la realidad, si conviene, de una manera personal y debe aprender un conjunto de actitudes y valores que le capaciten como profesional y ciudadano activo y responsable. (...)

Tenemos que dedicar más tiempo a pensar cómo hacer que nuestros estudiantes piensen y estudien, que a hablar y explicar en clase, sin que ello implique dejar de hacerlo. Hay que explicar, pero es necesario haber seleccionado muy bien lo que explicamos para que los contenidos sobre los que hablamos sean suficientemente atractivos para hacer pensar, analizar, comprender críticamente, establecer relaciones y analogías, sintetizar y, en definitiva, aprender a jugar con la información para dotarla de significación y así transformarla en conocimiento”.

También, A. de la Cruz (2005) analiza el cambio de la cultura docente, indicando la importancia y las consecuencias que tiene el haber pasado del *modelo de universidad del enseñar* (centrada en los objetivos de enseñanza y en el profesor, en el aprendizaje de la información, pasividad del alumnado y protagonismo del enseñante, evaluación sumativa e individualismo) al *modelo de universidad del aprender* (caracterizada en los objetivos del aprendizaje y centrada en el estudiante, en el aprendizaje de competencias, en la actividad para aprender, en el profesor guía, en la evaluación formativa y en el trabajo docente en equipo). Es decir, pasamos de un aprendizaje fundamentalmente memorístico (reproductivo, segmentado, individualista, de contenidos genéricos, con una motivación externa y dirigido por el profesor) a un aprendizaje significativo<sup>1</sup> (constructivo, holístico y en red, producto de una construcción social, con contenidos contextualizados, con una motivación intrínseca y promotor de la autonomía del estudiante)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> JI. Pozo (2001), en su obra, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, p. 341, expone “Las Tablas de la Ley del aprendizaje” en las que menciona los “mandamientos” o referentes en los que se debe basar la intervención del profesorado: “I – Partirás de sus intereses y motivos. II- Partirás de sus conocimientos previos. III- Dosificarás la cantidad de información nueva. IV- Harás que condensen y automaticen los conocimientos básicos. V- Diversificarás las tareas y aprendizajes. VI- Diseñarás situaciones de aprendizaje para su recuperación VII- Organizarás y conectarás unos aprendizajes con otros. VIII- Promoverás la reflexión sobre sus conocimientos. IX- Plantearás tareas abiertas y fomentarás la cooperación. X- Instruirás en la planificación y organización del propio aprendizaje.

Y estos diez mandamientos se condensan en los dos siguientes: I- Reflexionarás sobre las dificultades a que se enfrentan tus aprendices y buscarás modos de ayudarles a superarlas. II-Transferirás progresivamente a los aprendices el control de su propio aprendizaje sabiendo que la meta última de todo maestro es volverse innecesario”.

<sup>2</sup> Ahora sólo falta que los estudiantes también sean partidarios de este tipo de formación/ aprendizaje significativo; lo digo, porque se suelen quejar de la metodología tradicional centrada en la enseñanza del profesor. No obstante, no descarto que las rutinas, la comodidad y la cultura estudiantil no acompañen el nuevo diseño de enseñanza-aprendizaje, donde se atribuye un papel muy activo al alumnado. Esperemos

En efecto, la nueva cultura docente va en esta dirección y, haciendo honor a la verdad, también hay que reconocer que una parte del profesorado universitario ya se viene identificando con la misma. Nos estamos refiriendo a esos docentes que dedican su tiempo a preparar sus clases de forma que mejoren los aprendizajes de sus estudiantes, que investigan nuevas metodologías y criterios de evaluación, que reflexionan sobre los estilos de aprendizaje en la universidad del siglo XXI –donde las TICs introducen novedades interesantes en el procesamiento, asimilación y proyección de la información y del conocimiento en su alumnado–, que realizan investigación-acción, que se coordinan con otros compañeros para conseguir una formación intelectual, científica y ética en sus estudiantes (...). Este profesorado ya existe en nuestra universidad, y dedica gran parte de su tiempo a formarse pedagógicamente, a preparar actividades y materiales que faciliten los aprendizajes, realiza actividades de innovación, (...), por lo que la adopción de los ECTS no supone un gran cambio de su trayectoria docente: sólo bastaría con que desarrollase algunas técnicas metodológicas que profundizaran y mejoraran su estilo de enseñanza. Para ello, estos buenos enseñantes, lo que precisan es *tiempo* real para coordinarse y realizar una docencia e investigación de calidad, tener modelos de buenas prácticas concretas y relacionadas con su área de conocimiento, que les sirvan de ejemplo para diseñar los nuevos planes de estudio y la manera de llevarlos a cabo.

Ahora bien, sobre este escenario de cambio, la inercia institucional sigue planeando y cuestiona, si el nuevo modelo educativo (EEES) supone una mejora en la formación de los estudiantes, y si la universidad es capaz de ofrecer una formación en competencias (dada su estructura, horarios, rutinas, cultura de centro, su tradición,...), o se trata de una *moda pedagógica* que puede devaluar el nivel de exigencia del alumnado y de su erudición y dominio científico. Evidentemente, se precisa, en primer lugar, un *marco legislativo general claro* que elimine incertidumbres normativas, al tiempo que las comunidades autónomas, las universidades, las facultades, los departamentos (...) promuevan actuaciones que faciliten la puesta en marcha de los nuevos planes formativos (es decir, propiciar condiciones estructurales relativas a recursos, espacios, organización de horarios, reconocimiento institucional de la docencia,...). En palabras de M. Martínez (2005: 98):

“A las universidades y a los universitarios, en general, no nos hacen falta estímulos que nos orienten hacia el cambio, sino la voluntad de cambio y garantía de que éste contribuirá a la mejora. Esta falta de claridad sobre lo que significa “mejora” en el mundo universitario, genera prudencia ante los cambios en general y, especialmente, ante aquellos que no comportan claramente más ayudas o recursos al profesorado para su promoción profesional o de la investigación. Este es el caso de los cambios orientados a la mejora de la calidad de la docencia”.

Y, en segundo lugar, también se requiere un *convencimiento del profesorado* sobre la necesidad de acercar la formación universitaria a las exigencias de la sociedad y del mercado, de formar profesionales. Y ello tiene consecuencias directas sobre los agentes del cambio: se necesita creer en lo que uno hace (docencia), se necesita amar la enseñanza e implicarse en este proceso de desarrollo profesional, se requiere un compromiso ético y sentido de la responsabilidad social. Igualmente, el profesorado, sometido a multitud de demandas y presiones, debe visualizar los beneficios del cambio

---

que sean coherentes y consecuentes con sus críticas al sistema tradicional, implicándose en los nuevos enfoques metodológicos.

y debe ser apoyado en este proceso, facilitándosele la formación adecuada y contextualizada que le profesionalice como docente, es decir, que parta de necesidades concretas y reales, que esté orientado a la calidad y a la innovación, así como a la autonomía del profesor y a su capacidad de trabajar en equipo y redes. *Esta formación es viable, no tiene por qué ser exhaustiva, pero sí tiene que estar muy directamente relacionada con la práctica diaria del profesorado* (está demostrado que esta formación fomenta las iniciativas de autoformación). La ventaja que tenemos es que existen *buenas prácticas docentes* contrastadas, y ese es el camino: conocerlas, analizarlas y adaptarlas a nuestro contexto institucional, introduciendo las modificaciones pertinentes.

## 2. En busca de una formación docente que mejore la calidad de los aprendizajes.

En la universidad española no ha existido una tradición o una cultura institucional que considerase fundamental la formación docente de su profesorado. Casi quedaba sobreentendido que, con la experiencia del profesor (tanto en su etapa de alumno como por el ejercicio mismo de la enseñanza), bastaba para ser considerado un buen profesional, un buen comunicador-transmisor del conocimiento. En este sentido, sólo cuando se ha planteado un nuevo enfoque de los objetivos y funciones de la Universidad del siglo XXI (creación del Espacio Europeo de Educación Superior), es cuando se ha hecho visible la necesidad de replantear la formación docente del profesorado universitario, con el fin de que sea capaz de facilitar el aprendizaje de sus alumnos (competencias profesionalizadoras), localizándose aquí, y no en otro lugar, el centro de su actividad docente. Es decir, un profesor reflexivo que sea crítico consigo mismo, capaz de analizar su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos, flexible, con dominio de técnicas pedagógicas y abierto al cambio<sup>3</sup>. Entre las *propuestas* específicas que realizan tras el estudio mencionamos la *necesidad de definir la nueva dedicación docente, de establecer la evaluación del “nuevo” profesor universitario, así como medidas de incentivación del profesorado*.

De nuevo, el profesor M. Valcárcel ha coordinado el estudio EA2004-0036 de la DGU, MEC (*Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*), donde se propone, en una fase inicial de formación, un módulo básico de unas 30- 40 horas de talleres referidos a las implicaciones docentes de la convergencia europea, a la planificación de la docencia, a las nuevas metodologías docentes, a las nuevas metodologías para la evaluación, a la acción tutorial, a la guía docente para las materias. En la segunda fase, se realizarían seminarios específicos complementarios, de profundización y de especialización relativos a la formación en teorías y conceptos sobre educación superior, formación para la planificación docente, metodologías activas en enseñanza superior, métodos de evaluación, competencias de los docentes, aplicaciones específicas por áreas de conocimiento.

---

<sup>3</sup> Véase, en el anexo, la figura 1: Competencias básicas y profesionales del profesorado para el EEES. Para mayor profundización, se recomienda la consulta del ESTUDIO EA2003-0040 (DGU, MEC), dirigido por el profesor M. Valcárcel sobre la “preparación del profesorado español para la convergencia europea en educación superior”.

Así pues, asistimos a una novedosa y desigual revalorización de la formación (inicial y permanente) del profesorado universitario y, desde nuestro punto de vista, se trata de una ocasión privilegiada para mantener la ilusión, de los que ya andaban ocupados en esta tarea, y para empezar a ilusionar a los que se van incorporando: *crear una cultura docente responsable, prestigiada y comprometida con las buenas prácticas, con la satisfacción profesional*. Creemos que, se trata de una buena y necesaria opción, para ir entretejiendo la calidad dentro de nuestras universidades, para mejorar la credibilidad social de esta institución. Marcelo (2005) hace referencia a los principios en los que debe basarse la formación del profesorado universitario:

- Institucionalidad: reconocida, promovida, valorada e integrada en la política institucional de la universidad.
- Continuidad: proceso a lo largo de la vida profesional del docente.
- Diversidad: dar respuesta a la variedad de momentos y situaciones del profesorado.
- Transparencia: de la política y de los procesos de formación, acreditación y de incentivos para la formación.
- Integración de conocimientos disciplinares y psicopedagógicos, de la teoría y la práctica, de los esfuerzos individuales y colectivos.
- Racionalidad: no se improvisa. Requiere un diagnóstico de necesidades, una planificación, un desarrollo y una evaluación de la misma.
- Flexibilidad: permitiendo que el profesorado cree su itinerario formativo.
- Compromiso profesional y social: la formación como un derecho y como un deber del profesorado universitario.
- Participación y gestión del conocimiento por parte del profesorado.
- Excelencia: es necesario contar con procedimientos para evaluar la calidad de esta formación.

Igualmente, se requiere una definición de la nueva dedicación docente (dado el incremento cualitativo y cuantitativo de la misma), una evaluación de la misma y un reconocimiento e incentivación equiparables a los que se vienen realizando con los méritos investigadores del profesorado universitario: si queremos una universidad de calidad, necesariamente hemos de contar con el apoyo de su profesorado, que requiere una formación adaptada a las nuevas necesidades docentes y una revalorización de su esfuerzo y dedicación. Estamos de acuerdo con el profesor M. Valcárcel (2005a) cuando insiste en que un reto actual es el de erradicar entre el profesorado la creencia de que dedicarse a la docencia es (casi) perder el tiempo a efectos de reconocimiento, promoción, etc.

En el caso de las universidades españolas, es evidente la heterogeneidad de modelos de formación docente. La ANECA ha diseñado un **programa de evaluación de los planes de formación docente de las universidades** (durante tres años) que va a empezar a aplicar, en su fase piloto, de enero a octubre de 2006 en tres universidades: Valladolid, Girona y Politécnica de Valencia. La primera convocatoria se realizará en noviembre de 2006 y abarcará 25 universidades. En la segunda convocatoria (noviembre de 2007) se aplicará a todas las universidades que lo soliciten. Esta evaluación está orientada a la mejora, no tiene como objetivo proponer ningún modelo de formación determinado, pero sí “pretende contribuir al desarrollo, entre el profesorado y los dirigentes universitarios, de una cultura institucional que reconozca el

valor de la docencia y su importante papel en la formación de nuestros estudiantes. Y reforzar los nuevos enfoques, en torno a la formación universitaria, que insisten en la necesidad de exigir altas competencias docentes a todo el profesorado y reconocérselas a quienes ya las poseen” (MA Zabalza, 2005). Bienvenida sea esta iniciativa de la ANECA porque contribuye a institucionalizar y revalorizar la formación docente necesaria para mejorar los aprendizajes, para que las universidades ofrezcan una mejor preparación de sus estudiantes gracias, en este caso, a la competencia profesional del profesorado.

### **3. El papel del ICE de la UMU ante los requerimientos de formación e innovación de la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior.**

Las universidades – entre ellas, la UMU- han planteado en la década pasada síntomas de ineficacia, desajustes organizativos y presupuestarios, funcionales y de gestión. La docencia en particular viene aquejada por diversas razones: últimas reformas fallidas, enseñanza tradicional, distanciamiento con el mercado de trabajo, resultados bajos e insatisfacción de los clientes. En esta coyuntura, se inicia el proceso de Bolonia (1998).

Los ICEs, organismos creados por la Ley General de 1970, en toda la geografía española, reestructuran sus funciones con la nueva estructura organizativa de la Administración Educativa a partir de la LOGSE y, más tarde, como consecuencia de las transferencias educativas a las Comunidades Autónomas (décadas de los 80 y 90). La diversidad de situaciones es alta en las diferentes universidades desde aquéllas en las que han desaparecido, a otras que se han convertido en institutos, servicios, centros de formación, o han permanecido entre los que hay ICEs gigantes, normales y otros que languidecen, etc. La existencia del ICE está vinculada a su historia y quehacer en los últimos años.

Algunas cuestiones iniciales para situarnos: ¿qué funciones desempeña el ICE de la UMU?, ¿qué papel está ejerciendo y qué servicios presta a la Universidad?, ¿qué orientaciones y tareas podría realizar para mejorar sus servicios?, ¿qué requerimientos y decisiones podrían avalar los cambios de mejora que el ICE necesita para mejorar su estatus, sus funciones y la calidad de sus servicios...? El ICE de la UMU, sobre la base de unas funciones similares a las fundacionales, y adaptado en su estructura a los actuales estatutos de Instituto Universitario de Investigación es cierto que, actualmente, se han reorientado las funciones, de la misma manera que en otros momentos pasados, donde se ha adaptado a las necesidades y a las demandas detectadas, teniendo un peso importante en las mismas los equipos directivos de cada momento.

Ahora, b que sí parece claro es que ante el escenario del EEES, es fundamental que se incremente la formación docente, hasta ahora escasamente organizada, financiada y protegida; se refuerza la necesidad transformadora de la formación, y su difusión entre el profesorado; se necesita favorecer y promover grupos de innovación e investigación en la enseñanza universitaria; se precisan acciones y modalidades de la formación muy orientadas a propósitos concretos y que produzcan resultados inmediatos de mejora docente. ¿Qué posibilidades reales tenemos de éxito...? Superar la insatisfacción, desde una conciencia mayoritaria de que no estamos bien y de que es

necesario cambiar e implicarnos, por fin, en la reforma europea. También, existen ventajas y mejoras en el avance de la calidad por imperativo del impulso al EEES, y abrir el camino a los nuevos profesores herederos de una cultura universitaria diferente... Y todo ello, desde un conocimiento realista y crítico de la realidad universitaria, que sí tenemos.

De *nuestro pasado reciente* queremos destacar:

- Formación inexistente o muy especializada para propósitos muy específicos.
- Por lo general, vinculada al ICE que, desde hace años, reorienta su acción a la formación de profesores universitarios y el apoyo a la docencia.
- Basada en cursos o talleres
- Escasamente vinculada con grupos naturales de trabajo, departamentos, centros.
- Poco ligada al ejercicio profesional (formación práctica, ligada a funciones propias de los académicos, docencia, investigación, gestión, servicios).
- De orientación psicopedagógica (contenidos, conceptos, métodos didácticos, etc.).
- Algunos departamentos han buscado sus procedimientos y técnicas basados en modelos de formación en particular, el de experto-novato.
- No obstante, tanto formadores como profesores en formación la han ejercido en el más absoluto voluntarismo; sin reconocimientos institucionales salvo un certificado.
- Convocatoria ECI/924/2005 para adecuación de las instituciones universitarias a la estructura de Bolonia, uno de las más recientes ayudas para formación específica (Convergencia al EEES).

Igualmente, también es necesario constatar algunas *debilidades del sistema universitario* que han condicionado y condicionan la planificación de la formación docente de los ICEs:

- Escasa inversión de la universidad en formación para la docencia.
- Escasa consideración de la docencia en nuestro sistema de ciencia y enseñanza.
- Las fronteras de la terminología, conceptos y estilo de los profesionales de las ciencias de la educación con baja credibilidad entre los colegas.
- Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario que determina muchos de los comportamientos viciados en la ejecución docente de los profesores.
- La escasa colaboración y sentido del trabajo en grupo que disuelve y difumina los efectos de la formación.

Los retos de la formación que nos planteábamos hace tres años, en el ICE de la UMU:

- ✚ Consolidar la formación Inicial (FIPRUMU)

- ✚ Consolidar las líneas y bloques de talleres que funcionan con éxito y eficacia
- ✚ Orientar al profesorado de dichos talleres en la creación de grupos de trabajo temáticos que continúen trabajando en seminario, con el apoyo de expertos externos o internos.
- ✚ Promover grupos de innovación entre profesores y centros que deseen mejorar aspectos concretos de su docencia (metodologías, evaluación, tutorías,...).
- ✚ Promover la formación por centros.
- ✚ Promover, de acuerdo con el Consejo de Dirección del Rectorado, un Plan general de Formación para el PDI.
- ✚ Incrementar los recursos asignados a la formación.
- ✚ Promover un reconocimiento oficial de la actividad de formación de manera que los profesores en esa situación tengan tal reconocimiento en el departamento y centro.
- ✚ Favorecer incentivos a la mejora y excelencia en la docencia.

### 3.1. La formación del ICE de la UMU para la innovación docente de su profesorado universitario.

Los *objetivos* de esa formación son:

- Ofrecer al profesorado la formación que requiere para mejorar su docencia.
- Apoyar al profesorado en los procesos de innovación docente.
- Colaborar con el profesorado en la gestión de la formación en centros.

El conocimiento de las *necesidades formativas* del profesorado nos viene de la evaluación de las actividades de formación realizadas cada curso, de las encuestas a decanos y directores de departamentos, del análisis de la información de otros ICEs y de las propuestas del profesorado de la UMU.

**El Plan de Formación Inicial** voluntaria para los profesores noveles (FIPRUMU) comienza en el año 2002<sup>4</sup>. Con la ayuda de un grupo de profesores formadores, FIPRUMU se va retocando, mejorando y convirtiéndose en una modalidad sólida para afrontar el vacío de la formación inicial de nuestros profesores universitarios (80 profesores noveles hasta el momento) y se han implicado, en las cuatro ediciones, un buen número de profesores expertos y veteranos de la UMU (tutores de diferentes materias), entre 60 y 80 en estos años, así como un grupo de formadores (11 profesores especialistas en diversas materias que participan en las actividades formativas, en la evaluación y en la mejora de FIPRUMU). En definitiva, FIPRUMU ha generado un valor añadido, al haber reunido a un buen grupo de profesores noveles, de profesores tutores y de formadores todos ellos interesados y preocupados por la docencia e implicados en la reflexión sobre su mejora. El *formato* desarrollado en la última edición de FIPRUMU (curso 2005/06) es el siguiente:

---

<sup>4</sup> Véase, M. Esteban y JM Madrid (2005): La Formación Inicial de los Docentes en la Universidad de Murcia (Plan FIPRUMU-3). En MA Pereyra (Ed.), *Convergencias de la educación superior en el ámbito europeo y latinoamericano. Actas del IX Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp.239-252), Granada: Grupo Editorial Universitario.



- Formación para profesores noveles
  - Parte teórico-práctica.
    - Grupo 1 (Noveles UMU, excepto los de Educación). Talleres.
      - Planificación de la asignatura a impartir.
      - Cómo impartir una clase.
      - Evaluación de los aprendizajes
    - Grupo 2 (Noveles Facultad de Educación). Seminario.
      - Elaboración guía docente
  - Tutorías individualizadas (tutor y profesor novel).
- Formación para profesores tutores (taller específico sobre tutorías en la universidad).
- Reuniones de coordinación de tutores, formadores, ICE, para ir comentando el proceso de FIPRUMU y las orientaciones para tutores.

Por otra parte, el **Plan de Formación Permanente** o Formación Centralizada se articula en seis bloques temáticos:

- Bloque 1. Cómo mejorar E-A en la universidad.
- Bloque 2. Cambios y orientaciones en el contexto del EEES.
- Bloque 3. Apoyo al profesor novel.
- Bloque 4. Intercambio de experiencias de innovación docente.
- Bloque 5. Cultura, comunicación y creatividad.
- Bloque 6. Nuevas tecnologías

La planificación de los talleres de formación permanente se realiza por cuatrimestres. Durante el segundo cuatrimestre 2004-05, se realizaron 22 talleres, 330 profesores asistentes, unas 260 horas de formación. Durante el primer cuatrimestre 2005-06: 19 talleres, 437 profesores asistentes, 228 horas de formación.

También con la **Formación y Apoyo a Centros**, como una nueva forma de aproximar la formación a las necesidades y objetivos de los centros, se inicia el programa que pretende promover, asesorar, gestionar y orientar a los centros, según sus deseos e intereses. Esta formación responde a un formato de acción intensiva, pero breve y directamente orientada a un cambio o mejora concreto que pueda apreciarse. El seguimiento de tales acciones estarán cubiertas por un asesor experto, propio o externo. Hasta el presente se ha realizado una encuesta de necesidades. Se han impartido varios talleres demandados por los centros con expertos propios y externos. Es el formato de formación que queremos potenciar.

**La Formación Especializada** está pensada para los grupos de trabajo, de innovación, de investigación sobre enseñanza y aprendizaje, de reflexión y mejora de su docencia. Estos equipos, en el marco de la convocatoria de innovación docente EDUCA o de manera autónoma, plantean sus necesidades al ICE de cara a sugestión, orientación, apoyo a la financiación y, en su caso, evaluación. Se están llevando a cabo las primeras actuaciones con profesorado propio y externo (talleres y seminarios).

**La Formación en TICs aplicadas a la enseñanza universitaria**, fundamentalmente a la docencia presencial, propia de nuestra universidad, y, en su caso

al apoyo de grupos de trabajo e innovación o investigación en este terreno. También pretende promover la adaptación adecuada de espacios para estos usos de utilización fácil y práctico por los profesores. Colabora esta Unidad en otras actividades con ATICA.

También se ha puesto en marcha la primera **Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente EDUCA-05**, donde se han seleccionado 35 proyectos en los que participan 349 profesores y que están realizando guías de titulación, guías docentes y materiales de apoyo.

Algunas *fortalezas* del Plan de Formación del ICE que hemos detectado:

- Formación adaptada a las necesidades detectadas entre el profesorado.
- Director del ICE con iniciativas de innovación docente.
- Mayor reconocimiento institucional de la UMU hacia la formación docente del ICE.
- Credibilidad de las acciones formativas entre el profesorado.
- Más asistencia del profesorado a las acciones formativas del ICE.
- Mayor cercanía entre el ICE y el profesorado.
- Esfuerzo y coordinación interna de las unidades del ICE.

Algunos *aspectos que hemos de mejorar*:

- Necesidad de dar un mayor reconocimiento institucional a la formación recibida.
- Necesidad de ajustar el calendario de formación para que permita una mayor asistencia del profesorado.
- Necesidad de más recursos humanos para el apoyo/asesoramiento especializado en la aplicación de la formación recibida.
- Necesidad de que existan más tiempos y espacios de encuentro entre el profesorado para intercambiar sus experiencias docentes (seminarios, jornadas).

Por todo ello, el ICE de la UMU se encuentra, una vez más, ante un dilema: su futuro. Asimismo, la situación actual requiere: programas estructurados y planificados de formación, con un Plan de Formación del Profesorado de la UMU integrado por centros; planes de innovación e investigación en enseñanza y aprendizaje; asesoramiento a los centros, apoyo a sus acciones de mejora de la docencia. Igualmente, la situación actual requiere: grupos de profesores comprometidos con proyectos de Innovación y de mejora de su docencia, de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje; programas de postgrado tales como “especialista en docencia universitaria” o “experto en TICs, en enseñanza presencial y / o a distancia”; un programa de Formación Inicial abierto a todo el profesorado novel conteniendo todos los conceptos, técnicas y prácticas relevantes para la planificación, gestión y evaluación de la enseñanza y aprendizaje; centros con expertos asesores que promuevan la creación de materiales, guías, multimedia. Estas y otras acciones similares, que son necesarias para alcanzar una docencia de calidad, no se encuentran en ningún servicio universitario.

También, la situación actual requiere: considerar la formación como una condición básica para la competitividad de las universidades en esta coyuntura; y apostar por la

mejora de la docencia y por los medios para alcanzarla, para lo cual se necesita una decisión política de los gestores universitarios. Igualmente, el ICE necesita: mayor inversión en formación inicial y permanente; recursos materiales suficientes; personal contratado cualificado en las funciones asignadas; implicación directa en los planteamientos estratégicos para el cambio.

(Fecha de finalización del artículo: 15 de mayo de 2006)

#### **Cita bibliográfica del artículo:**

Esteban, M. y Madrid, J.M. (2007, Febrero) Formación para la Investigación y la Innovación Docente (Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia). *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número 1*. Consultado (día/mes/año) en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/)

#### **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.**

Barnett, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

De la Cruz, M. A. (2005) Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias. ICE Universidad de Murcia (presentación en Power Point, documento inédito).

Esteban, M. (2005) El papel del ICE de la UMU ante los requerimientos de formación e innovación de la Convergencia al EEES. *IV Jornadas sobre Docencia Universitaria: La Universidad ante el compromiso de la Convergencia*. En <http://www.um.es/ice/>

Esteban, M. y Madrid, JM. (2005) La Formación Inicial de los Docentes en la Universidad de Murcia (Plan FIPRUMU-3). En MA Pereyra (Ed.), *Convergencias de la educación superior en el ámbito europeo y latinoamericano. Actas del IX Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp. 239-252). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fernández, A. (2005) El cambio en la docencia. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades de formación para profesores...*, op.cit., (206-234).

Madrid, JM. y Esteban, M. (2005) Carlos Lerena Alesón: una visión crítica sobre el discurso tecnocrático y la crisis de legitimidad de la universidad. En MA Pereyra (Ed.), *Convergencias de la educación superior en el ámbito europeo y latinoamericano. Actas del IX Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp. 283-288 ). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Marcelo, C. (2005) Los principios generales de la formación del profesorado. En *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario, Almería*. En <http://www.aneca.es>.
- Martínez, M. (2005) Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades de formación para profesores...*, op.cit., (98-117).
- Paricio, J. (2005) Gestión en los procesos de mejora de la docencia. Algunas claves para el diseño de planes de formación del profesorado e innovación docente. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades de formación para profesores...*, op.cit., (254-271).
- Pozo, J I (2001) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial (Psicología y Educación).
- Valcárcel, M. (2004) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. En [http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0040/informe\\_final.pdf](http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf).
- Valcárcel, M. (2005) *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación superior*, (Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Córdoba: Ediciones Gráficas Vistalegre.
- Valcárcel, M. (2005a) La formación del profesorado ante la adaptación al EEES: aspectos críticos y estratégicos (presentación en Power Point). En <http://www.um.es/ice/jornadas>.
- Valcárcel, M (2005b) La formación, evaluación, reconocimiento e incentivación del profesorado (presentación en Power Point). En *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario*. En <http://www.aneca.es>.
- Yániz, C. (2005) El diseño curricular desde las competencias. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades de formación para profesores...*, op.cit., (235-253).
- Zabalza, M A (2005) Programa ANECA de evaluación de los planes de formación docente. En *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario*. En <http://www.aneca.es>.