

La Formación de Formadores como Estrategia de Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior^a

UT. Revista de Ciències de l'Educació

Juny 2011. Pag. 7-24

ISSN 1135-1438

<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>



Luciana Leandro da Silva^b

Juana María Tierno^c

Rebut: 07/01/2011 Acceptat: 22/02/2011

Resumen

Este trabajo surge de una investigación realizada en el Servei de Recursos Educatius de la Universitat Rovira i Virgili (SRE-URV). Centramos nuestro estudio en la formación del profesorado universitario para promover la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

La reorientación del trabajo del SRE a través del Plan Estratégico de Docencia suscitó la demanda de creación de una Unidad Metodológica, desde la cual se diseñan proyectos y estrategias para la Universidad en el proceso de adaptación.

Nuestro foco de interés eran las acciones formativas realizadas en el ámbito de cuatro proyectos. El análisis documental, la observación de las acciones formativas llevadas a cabo y las entrevistas al personal nos permitieron hacer una importante compilación de datos y verificar que el SRE ha generado, en su proceso de apoyo a la implantación de los Grados, una serie de conocimientos que necesitarían ser puestos en valor.

Palabras Clave: Formación, Profesores Universitarios, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Estrategias Formativas.

^a El presente artículo está basado en la comunicación presentada en el II Congreso Gallego de Investigación en Ciencias de la Educación (II COGALICE) realizado en abril de 2010 en la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

^b Máster Erasmus Mundus Formación de Profesionales de la Formación (Mundusfor) - Tarragona

^c Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

Training of Trainers as a Strategy for a Implementation of the European Higher Education Area

Abstract

This work is the outcome from a research conducted at the Servei de Recursos Educatius, Universitat Rovira i Virgili (URV-SRE). We based our study in the university teacher training to promote adaptation to the European Higher Education Area.

The reorientation of the work of the SRE through the Strategic Plan for Teaching raised the demand for creation of a Methodology Unit, from which they are designed projects and strategies for the University in the adaptation process.

Our focuses of interest are the training activities carried out under four projects. The documentary analysis, the observation of the training activities and the interviews with the personal, allowed us to make an important compilation of data and verify that the SRE has generated in the process of supporting the implementation of the Grades, certain skills and knowledges need to be placed on value.

Keywords: Training, Professors, European Higher Education Area (EHEA), Educational Strategies.

1. Introducción

Este trabajo es fruto de una investigación realizada durante las prácticas en el *Servei de Recursos Educatius*¹ de la Universitat Rovira i Virgili (SRE-URV) y en el marco del Máster Erasmus Mundus Formación de Profesionales de la Formación (Munfusfor).²

El interés por el tema de la formación del profesorado universitario³ se ha incrementado debido a los cambios que se están produciendo en las universidades europeas como resultado del conocido Proceso de Bolonia, firmado inicialmente en 1999 por veinte y nueve ministros de educación y seguido de una serie de reuniones para la concreción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2010.

Para contextualizar este Proceso es importante tener en cuenta que la intención de unificación de los sistemas de Educación Superior en Europa antecede la promulgación de la Declaración de Bolonia. Según Tierno (2002: 71) ya en 1993 la UNESCO intentaba crear una política general para la Educación Superior, generando un amplio debate sobre el tema, lo que ha culminado en diferentes propuestas y tendencias para este nivel de enseñanza.

El Proceso de Bolonia tiene como principal objetivo aumentar el atractivo y la competitividad de la enseñanza superior europea, a través de los siguientes ejes: 1) la adopción de un sistema comparable de títulos y grados para facilitar el reconocimiento académico y la formación en los diferentes países miembros; 2) la

adopción de un sistema basado en dos ciclos; 3) establecimiento de un sistema común de créditos (ECTS - European Credit Transfer System) para la flexibilidad, la transparencia, la transferencia, la comparabilidad internacional y la acumulación; 4) promoción de la movilidad de profesores, investigadores, estudiantes y personal administrativo; 5) implantar la cooperación para garantizar la calidad y 6) promoción del desarrollo de planes de estudios comparables (Dias Sobrinho, 2005: 180).

La aplicación de este proceso de convergencia en el contexto de las Universidades ha supuesto en la práctica diferentes cambios que, a su vez, son implementados a través de mecanismos estructurales y estrategias metodológicas que repercuten directamente en la labor docente.

En este sentido, las prácticas realizadas el SRE nos permitieron lanzar una mirada sobre la formación del profesorado universitario (formación de formadores) en el contexto de la adaptación al EEES, desde una perspectiva muy interesante en la que la formación es que es considerada una estrategia importante de difusión de proyectos y demandas generadas por este proceso.

Conscientes de la relevancia actual de esta temática en las universidades europeas, por las exigencias, tensiones, contradicciones y retos inherentes a este complejo proceso de cambio, presentamos este artículo con la intención promover el debate y el intercambio de experiencias.

2. Contexto y Desarrollo

El Servei de Recursos Educatius de la URV fue creado en 2002 con la función de ofrecer apoyo en la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) a la docencia universitaria. Posteriormente, asumió la responsabilidad ampliada de colaborar en todos los procesos asociados con la mejora docente, organizando encuentros de formación para los profesores de diferentes centros y facultades, con el propósito de difundir las estrategias tecnológicas y metodológicas establecidas para la implementación del EEES en la Universidad.

La aprobación del *Pla Estratègic de Docència* (PLED) en 2003 impulsó el proceso de adaptación de la URV a las demandas del Espacio Europeo, impulsando nuevas acciones, metodologías y apostando por un modelo docente centrado en el estudiante y en el aprendizaje por competencias. Sus objetivos generales son tres:

1. Implantar un modelo docente orientado al aprendizaje y centrado en el alumno.
2. Aumentar la eficacia y eficiencia de la URV en los procesos de formación de titulados.
3. Conseguir la integración de la URV al proceso de armonización europea.

Aunque es más explícito en el primer objetivo, una de las ideas subyacentes de estos objetivos es que los profesores son uno de los motores de cambio en la institución.

Este Plan es el marco que regula las acciones del SRE hacia la comunidad académica, haciendo de éste uno de los principales colaboradores en los procesos de mejora docente. En este sentido, el SRE es un lugar privilegiado para observar el proceso de adaptación.

Así mismo, la reorientación del trabajo del SRE a través del PLED ha suscitado la demanda de creación de una *Unitat de Suport Metodològic* (USM), desde la cual son diseñados proyectos y estrategias para toda la Universidad.

Otro cambio importante fue la creación de nuevos perfiles institucionales que también apoyan al SRE en el proceso de adaptación: les *Tècniques de Suport a la Qualitat Docent*⁴ (TSQD) y los *Responsables d'Ensenyament* (RdE), que son figuras específicas del contexto de la URV.

Durante las prácticas realizadas en el SRE, centramos nuestra atención sobre las acciones formativas realizadas en el ámbito de cuatro proyectos:

1. Ejercicio Metodológico (EM-DOCnet)
2. Plan de Acción Tutorial (PAT)
3. Evaluación por Competencias (AxC)
4. Plan de Trabajo (PT)

Todos estos proyectos son diseñados desde la USM y apoyados por herramientas y aplicativos informáticos desarrollados por la *Unitat de Suport Tecnològic* (UST). Ese trabajo conjunto hace más eficaz la difusión de los proyectos ya que toda herramienta electrónica creada implica determinadas concepciones y metodologías educativas.

Durante las prácticas, realizamos una descripción histórica de los proyectos y analizamos los datos sobre las acciones formativas relacionadas con ellos, lo que nos permitió una compilación de datos importante y nos ayudó a situarlos en virtud de los objetivos planteados. Hemos organizado los datos en cuadros analíticos que enmarcaban cuatro categorías principales: *objetivos, líneas de acción, evidencias y resultados*. También ofrecemos algunos datos objetivos sobre las acciones formativas: *número de sesiones, horas de formación, número de participantes y titulaciones o centros implicados*. Los resultados apuntarían hacia las posibilidades y límites de cada proyecto, así como al nivel de desarrollo de los mismos. La fase final del estudio, consistió en un análisis de los procesos de evaluación y seguimiento presentes en cada proyecto y también en el trabajo del SRE como un todo.⁵

3. Marco Teórico

La problemática de la formación de formadores es un tema que está en la agenda de la comunidad europea hace por lo menos 30 años. Según documento del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) el interés por la formación de formadores aumenta debido a la importancia creciente de la formación profesional y está asociada a la preocupación por la cualificación del capital humano en la construcción de Europa y las nuevas formas de utilización de los recursos humanos en el sistema económico (Dupont y Reis, 1991: 1).

La formación de formadores se inscribe, así, en el campo de la formación profesional que es permanente y susceptible a las demandas de nuevos perfiles profesionales, para que pueda dar respuesta a los continuos cambios en el mundo laboral y en la sociedad en su conjunto.

Ante las dinámicas actuales de cambio y convergencia en las universidades europeas, observamos una intensificación de la preocupación en torno a la formación de los formadores, en este caso del profesorado universitario, ya que son vistos como agentes centrales del cambio pretendido, mediante la reconfiguración del papel de la docencia en la educación superior. (Knigh, 2005)

La definición de un nuevo perfil competencial para los profesores universitarios es una preocupación creciente en la construcción del EEES (Más, 2009). Así, también aumenta el interés por la formación de los mismos para que estos cambios se concreten:

“El proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior supone efectivamente un esfuerzo de convergencia en todos los países implicados, cuya parte más visible es la propia «arquitectura» del Sistema Universitario, pero, a la vez, implica una redefinición de los títulos y, lo que es más importante, una revisión del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.(...) Subsidiariamente habrá que entrar en algo que aún no se ha nombrado, pero que será necesario: la formación de los profesores, pues sin ella no habrá cambio alguno”. (Tejada, 2009: 470)

Según Zabalza (2002: 31), las transformaciones de tipo social que están experimentando las universidades (masificación, formación a lo largo de toda la vida) repercuten en el desarrollo de la docencia universitaria de las siguientes formas:

- Ampliación de las funciones, pasando a integrar asesoramiento, apoyo, coordinación, desarrollo y supervisión de actividades de aprendizaje en distintos escenarios y preparación de materiales didácticos en diferentes formatos (presencial y a distancia).
- Exigencia de mayores esfuerzos en planificación, diseño y elaboración de propuestas docentes, lo que también incluye la necesidad de reforzar la dimensión pedagógica de la docencia para adaptarla a las condiciones variables de los estudiantes.

- Incremento de la burocratización didáctica, programación de las disciplinas, participación en reuniones, realización de revisiones, elaboración de informes de evaluación, etc.
- Aparición de reservas individuales en el “mundo privado” de los profesores, permeado por individualismo, atomización curricular, libertad de cátedra y opacidad.

Todos esos cambios llevan a pensar en posibles estrategias de adaptación del profesorado al nuevo perfil, siendo en muchas ocasiones la formación “un medio” para alcanzar determinado fin. Al mismo tiempo, nos hacen reflexionar sobre cuáles serían los caminos más viables para la formación del profesorado o cuál sería la mejor manera de formar a los formadores.

En este sentido, algunos autores proponen replantear la formación de los profesores como proceso más amplio, lo que incluye considerar, sobre todo, su carácter ético más allá del técnico (Freire, 2001; Hornilla, 1999). Esta perspectiva más crítica apunta hacia una profunda revisión de los sentidos y significados de la educación y de la formación, como procesos de emancipación y desarrollo integral de la persona humana.

De este modo, la formación del profesorado universitario exige una contextualización en el tiempo y en el espacio, considerando las características específicas de este colectivo profesional, su nivel de formación, su experiencia, condiciones de trabajo, etc.

También es significativo recordar que las reformas educativas han suscitado, en diferentes momentos y en diferentes niveles educativos, procesos de formación continua del profesorado, como una forma de prepararlos para los cambios que se pretendían instaurar⁶

Finalmente, cabe destacar que la URV ha asumido el compromiso con la formación de sus docentes mucho tiempo antes de la implantación de Bolonia. Según las memorias del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), en la década de 90 ya existían los Planes de Formación del Personal Académico (PFPA) que, a partir del curso 2004-2005, pasan a denominarse Plan de Formación del Personal Docente e Investigador (PROFID)⁷ El análisis de la relación que existe entre los planes anteriores y posteriores a la implementación del EEES nos parece interesante, pero se escapa de nuestro objetivo en este momento, ya que nuestro foco de atención son las acciones formativas vistas desde dentro del SRE (en el contexto de la convergencia europea en la Educación Superior).

4. Objetivos

Durante nuestra trayectoria formativa, trazamos los cuatro objetivos que conducirían el proceso de investigación en el SRE:

- Recoger informaciones sobre las acciones formativas propuestas por el SRE a los profesores en el marco de los proyectos denominados “EEES”.
- Conocer el perfil y la opinión de los técnicos-formadores del SRE sobre las acciones formativas ofrecidas al profesorado.
- Realizar un análisis sobre el seguimiento y evaluación del proceso de implantación del PLED, centrándonos la formación.
- Llevar a cabo una matriz DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) y conocer las propuestas de mejora de los técnicos-formadores para optimizar la estructura y las acciones formativas del SRE.

5. Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, optamos por el abordaje cualitativo, basado en la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales. Se eligió la estrategia de estudio de casos, pues tiene la ventaja de ser un “método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación, análisis sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas.” (Sabariego et al, 2004: 309)

La realización de las prácticas de investigación en el SRE nos ha permitido aproximarnos a su realidad, logrando observar y participar en algunas dinámicas de formación cotidianas, consultar documentos y estar en contacto directo con los agentes de la formación. Las estrategias y procedimientos principales utilizados para la recogida de datos fueron: análisis documental, observación participante y entrevistas.

El análisis documental abarcó una amplia y variada bibliografía relacionada con tema estudiado, además de la lectura atenta de los documentos internos del SRE y algunas publicaciones de la URV, que son la base de la descripción y del seguimiento histórico de las acciones formativas. Entre otras publicaciones, destacamos Cela y Gisbert (2008) y URV (2003; 2007).

La observación participante fue realizada durante las prácticas que duraron cerca de tres meses (septiembre-diciembre de 2009), sumando aproximadamente 180 horas. Por medio de diarios de campo, registramos los acontecimientos y nuestras impresiones sobre las dinámicas observadas. Nuestra principal tarea dentro del Servicio fue organizar los datos relativos a los proyectos en ejecución en el ámbito del EEES.

A lo largo de las prácticas, participamos de siete sesiones formativas dirigidas a profesores universitarios, que fueron realizadas en diferentes facultades y centros de la URV. Estar presentes en estas sesiones nos permitió observar el contacto directo de los técnicos del SRE con los profesores.

También entrevistamos a siete informantes clave del SRE, con el objetivo de conocer el perfil de los técnicos-formadores y sus puntos de vista sobre el trabajo y la estructura del Servicio y de la formación ofertada. Las entrevistas fueron semi-estructuradas, para fomentar el diálogo y conocer en profundidad la estructura de las acciones formativas a través de la opinión de algunos de sus agentes. El guión estaba dividido en dos partes, una más general y otra más específica:

Guión de las entrevistas en el SRE (URV)

Entrevista: Perfil del Formador

Objetivo: detectar opinión de los técnicos-formadores sobre la formación ofertada (ventajas, desventajas, elementos a mejorar)

Características

- Entrevista semi-estructurada, individual, confidencial, en castellano.
- Grabada de acuerdo con la disponibilidad del entrevistado.

Estructura - Guión

Parte General

1. Edad y sexo.
2. Función.
3. Formación (Titulación inicial, otros).
4. Experiencia laboral.
5. Momento de incorporación al SRE.
6. Principales actividades ejercidas en el SRE.
7. Principales tareas del SRE actualmente.
8. Estructura del SRE para cumplir esas tareas.
9. Amenazas del SRE en el cumplimiento de esas tareas.
10. Oportunidades (potencial) del SRE para realizarlas.
11. 3 puntos de mejora respecto a la estructura interna del SRE.

Parte Específica: Acciones formativas

12. Lugar que ocupan las acciones formativas en el SRE (en las tareas citadas).
13. Medida en que las formaciones alcanzan los objetivos pretendidos.
14. Acciones formativas más significativas para el profesorado (temática, formato y métodos), razonando la respuesta.
15. 3 puntos débiles de las acciones formativas realizadas para los profesores.

16. 3 puntos fuertes de las mismas.
17. Propuestas de mejora para las acciones formativas del SRE.
18. Competencias que debería tener un formador de formadores.

El tratamiento de los datos de las entrevistas consistió en la transcripción y posterior revisión de las mismas por parte de los entrevistados, garantizando, así, mayor validez de los datos recogidos. Después de la revisión, realizamos un análisis sistemático de las categorías presentes en las entrevistas, con el auxilio de cuadros, en los cuales exponemos las categorías predefinidas y emergentes.

Optamos por realizar un análisis de contenido, una técnica utilizada por diversos investigadores del ámbito social. De acuerdo con Bardin, el análisis de contenido puede ser definido como "un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes" (1986: 32). En este análisis es importante considerar también la experiencia del investigador, de modo que la interpretación no sea solamente numérica y/o objetiva, sino que es enriquecida por la subjetividad.

De este modo, el análisis de contenido estuvo acompañado de las observaciones, lecturas y referentes teóricos que fuimos construyendo durante la trayectoria del Master y que se relacionaban también con las nuestras experiencias de vida personal, académica y profesional.

Por lo demás, utilizamos la herramienta estratégica "DAFO" (en inglés SWOT: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) para el análisis de las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Esta herramienta, que normalmente es utilizada para evaluar la situación competitiva de una empresa en el mercado, fue incorporada y adaptada en este trabajo para auxiliar en el análisis de los puntos débiles y fuertes del proceso formativo en el SRE, así como para la reflexión y proposición de mejoras.

Como suele ocurrir en las investigaciones de carácter cualitativo, la triangulación de informaciones no se llevó a cabo sólo en momentos puntuales, sino que ha impregnado todo el proceso de recogida de los datos desde su inicio.

6. Análisis de los Resultados

6.1. Acciones Formativas en el Marco de los Proyectos EEES

El análisis transversal de los cuatro proyectos denominados "EEES", ha puesto de manifiesto la relevancia del Ejercicio Metodológico, debido al esfuerzo de formación y difusión hecho. Podemos considerarlo la base de todo el proceso de adaptación, ya que también ha abierto camino para los demás proyectos. Todo el trabajo realizado

en este proyecto a lo largo de seis años (2003 a 2009) fue una especie de *warm-up*, o sea, una preparación para poner en marcha de modo estratégico y continuo las adaptaciones necesarias para la armonización europea.

Este proyecto evidencia la importancia de la planificación de la docencia en el marco del EEES. Su proceso de implantación también demuestra que la adaptación de las titulaciones fue lenta y gradual, empezando por medio de proyectos piloto en algunos centros y expandiéndose progresivamente a toda la Universidad.

Posteriormente, se implantó el Plan de Acción Tutorial (PAT), un proyecto que define las acciones dirigidas a facilitar el seguimiento y orientación del estudiante. La tutoría académica está considerada por la URV como un proceso de carácter formativo e integral desarrollado por los docentes con la finalidad de orientar y acompañar al alumno/a desde el momento en que llega a la universidad hasta su incorporación al mundo laboral.

Las acciones formativas en el marco de este proyecto adoptan, en su mayoría, el formato de talleres, en los cuales se presentan los principales hitos del proyecto y se explica a los tutores el uso de la plataforma, un soporte electrónico llamado "*e-tutories*" que ayuda a orientar a los estudiantes.

Los otros dos proyectos (Plan de Trabajo y Evaluación por Competencias) son más recientes, sobre todo el último, y responden a la demanda de concreción de la planificación docente y los procesos de evaluación de los estudiantes.

6.2. Evaluación y Seguimiento

Actualmente la evaluación y el seguimiento del proceso formativo son considerados ejes básicos para la garantía de la calidad en la Educación Superior. La construcción del EEES se fundamenta en el principio de que las Universidades son las principales responsables del ámbito de la calidad. Por ello se establecen directrices y estándares desde la Asociación Europea para Garantía de la Calidad en Educación Superior (ENQA), fundada en el año 2000.

Esa desconcentración⁸ de responsabilidades hacia las universidades trae consigo la necesidad de establecer mecanismos nacionales y regionales de regulación. Surgen así las agencias externas de calidad, con el papel de colaborar y exigir de las universidades una política muy clara con respecto a esa temática. En el caso de la URV, son dos las agencias que influyen más directamente: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU).

Se pone de manifiesto, así, la importancia atribuida a estos dos ejes para la garantía de calidad y éxito en los proyectos. Dentro de la dinámica interna del Servicio, se asume la idea de evaluación formativa, que se va realizando mediante una revisión anual y a través de las reuniones de trabajo del equipo, que sirven para aportar mejoras a los proyectos. Sin embargo, sería interesante completar las evidencias

documentales de cada acción implantada, ya que se trata de un proceso muy dinámico y que muchas veces tiene que concretar ciertos objetivos “sobre la marcha”.

El análisis sobre el seguimiento y evaluación ha demostrado que éstos son procesos presentes desde el diseño de los proyectos, pero su concreción es un reto que se está intentando alcanzar. Según la opinión de los entrevistados, el incremento de recursos, tanto humanos como económicos sería esencial para hacer un mejor seguimiento y evaluación de las acciones formativas, documentarlas y dar visibilidad al trabajo realizado. En este sentido, se destaca la idea de poner en valor los estudios que el SRE genera sobre su propio funcionamiento.

6.3. Análisis de las Entrevistas: perfil y perspectivas de los Técnicos-Formadores

El objetivo de la realización de las entrevistas era conocer el perfil de los técnicos-formadores⁹ del SRE y sus puntos de vista sobre la estructura general del Servicio, así como de las acciones formativas impartidas. El guión estaba dividido en dos partes (*general* – sobre la estructura del SRE y *específica* – sobre las acciones formativas) y cada una tenía sus propios indicadores, los cuales fueron transformados en veinte ítems. Las entrevistas se llevaron a cabo entre noviembre y diciembre de 2009 en el propio SRE, en una sala donde normalmente se hacen reuniones del equipo.

El contacto y las entrevistas con los técnicos y coordinadores demuestran que éstos poseen un alto nivel de formación y tienen conciencia de los límites y posibilidades de las acciones que desarrollan. Además, revela una importante sintonía entre el equipo, que se reúne periódicamente para discutir problemas, evaluar proyectos e implantar estrategias de soporte a la docencia.

Aquí esbozamos algunos rasgos del perfil de los técnicos-formadores, detectados a través de las entrevistas:

- En general, se trata de personas jóvenes (media de 32 años), con espíritu innovador, actualizadas, motivadas y con una excelente capacidad de expresión, comunicación y empatía.
- Su formación y experiencia es amplia y específica del campo pedagógico y/o tecnológico.
- El tiempo medio de trabajo en el SRE es de cinco años (cuatro trabajan desde hace más de cinco años y los otros tres desde hace un año o menos).
- Desarrollan funciones de apoyo a la docencia, creación y diseño de herramientas, proyectos, materiales y acciones formativas.

Respecto a las competencias que consideran relevantes para un formador de formadores, las que aparecen en la mayor parte de las entrevistas son las de “comunicación” y “empatía”. La primera implica ser buen comunicador y receptor, además de dominar los medios de comunicación y la comunicación verbal y no

verbal. La empatía está asociada a: comunicación y escucha, adaptación al grupo, flexibilidad y capacidad de comprender y ponerse en el lugar del otro.

Para presentar el análisis de las respuestas sucintamente, construimos un cuadro con las categorías predefinidas (nuestras hipótesis o expectativas de respuesta), así como las categorías emergentes (las que aparecieron en las respuestas de los entrevistados).

Conceptos	Categorías predefinidas	Categorías Emergentes
Tareas del SRE	Apoyo a la docencia , especialmente en los temas de adaptación al EEES	Apoyo a la docencia y en la organización de las titulaciones en su proceso de adaptación al EEES; asesoramiento tecnológico y metodológico a los centros.
Amenazas al SRE	Insuficiencia de recursos	Crecimiento y evolución de las demandas; falta de tiempo, insuficiencia de recursos ; indefinición y plazos de implementación del EEES; canales de comunicación, resistencia al cambio.
Oportunidades del SRE	Trabajo en equipo , apoyo del vicerrectorado	Rol interactivo; potencial humano; implicación y motivación del personal; trabajo en equipo .
Importancia de las acciones formativas	Importante	Tarea fundamental; importante estrategia de implantación y difusión de proyectos.
Puntos Débiles de las acciones formativas	Confrontación con el profesorado	Limitación de la modalidad presencial; predisposición del profesorado ; falta conocer al profesorado nuevo de cada curso académico; falta tiempo para alcanzar retos y documentar las acciones.
Puntos Fuertes de las acciones formativas	Contacto con la realidad de los centros	Contacto con el profesorado; flexibilidad y formación a la carta; orientación práctica de las acciones (taller); apoyo de los técnicos de centro (TSQD) e implicación de los Responsables (RdE).

Cuadro 1 – Entrevistas al personal del SRE: Categorías predefinidas y emergentes. Fuente: Elaboración propia

En el cuadro se pone de manifiesto que algunas categorías predefinidas se confirmaron en las repuestas de los técnicos, pero emergieron muchos otros aspectos no esperados. En el caso de las amenazas, aparecieron algunas cuestiones relacionadas con la comunicación y con la resistencia al cambio.

El contacto con la realidad de los centros y con el profesorado como usuario final es un importante punto fuerte, así como la flexibilidad del SRE para realizar formaciones bajo demanda.

Otro punto importante del análisis está relacionado con el tema del Espacio Europeo de Educación Superior, ya que en ningún momento se ha preguntado sobre esto directamente. Sin embargo, esta temática ha sido citada por todos los entrevistados, aunque no siempre en el mismo ítem.

Hemos verificado que generalmente el EEES está relacionado con dos indicadores distintos: a) la estructura y las tareas del Servicio hacia la comunidad académica; b) un punto de amenaza al mismo, aunque en dos de las siete entrevistas aparece también como una oportunidad.

En cuanto al punto relativo a las amenazas, expresa bien la complejidad y las contradicciones propias del proceso de innovación y adaptación que viven las universidades europeas actualmente. Un de los entrevistados expresa muy claramente esta problemática:

“El proceso de construcción del Espacio Europeo es complejo por la envergadura y es complejo por la diversidad de puntos de vista al respecto. Pero creo que es una oportunidad, por todo lo que está conllevando, desde el planteamiento de la formación universitaria y que debería abarcar no solo la formación superior en el ámbito universitario, sino la educación superior no universitaria. Por lo tanto, es una oportunidad, creo. También el propio proceso es una amenaza por la propia envergadura que pueda tener, por el propio hecho de ser un proceso ambicioso. Obviamente también tiene el hecho de política, pero esa es una cuestión de cómo nos situemos o como lo gestionemos.” (Entrevista 4, SRE/URV)

Esta cita hace referencia a la gestión del cambio y afirma que la ambigüedad - entre el cambio como amenaza o como oportunidad - depende de los posicionamientos de la institución frente a las demandas externas, aprovechando las oportunidades que emanan de las mismas.

6.4. Resultados del Análisis DAFO

Para el estudio de las amenazas, oportunidades, puntos débiles y fuertes hemos construido el cuadro siguiente:

	Amenazas	Oportunidades
Nivel estructural SRE	<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento y ampliación de demandas. • Falta de personal y de tiempo. • Indefinición en los plazos. • Canales de comunicación (a veces no están claros). • Las propias de trabajar en el ámbito de la innovación (abrir caminos). • Reticencia al cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rol bastante interactivo, vínculo entre lo que se quiere y la aplicación. • Potencial humano, capacidad para formar. • Ofrece acceso de toda Universidad a las tecnologías de la información y de la comunicación. • Intenta trabajar en equipo. • Personal muy implicado y motivado.
Nivel acciones formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Las formas de difusión de las acciones. • Algunas formaciones se plantean de forma demasiado genérica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proximidad con el profesorado, contacto y asesoría por diferentes medios (teléfono, e-mail, etc.). • Los proyectos se adaptan al ritmo y

	<ul style="list-style-type: none"> • Limitación de la modalidad presencial. • La cantidad de retos, falta tiempo y recursos para documentar las acciones. • No son actividades formativas obligatorias. • Predisposición de los profesores y dificultad para adaptarse a sus horarios. 	<p>necesidades de los centros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad, formación bajo demanda. • La cantidad de profesores y de estudiantes que utilizan la plataforma es creciente. • La metodología orientada al producto, a través de talleres. • Soporte de técnicos de centro (TSQD) e implicación de los Responsables de Enseñanza (RdE).
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro 2: Análisis DAFO del SRE de acuerdo con los técnicos entrevistados. Fuente: Elaboración propia

Podemos observar que un tema recurrente es la falta de recursos humanos y de tiempo, que es una amenaza debido a la cantidad de demandas y los plazos que el SRE debe atender.

Las fortalezas de las acciones formativas se sitúan en la orientación práctica de las mismas y en la flexibilidad del SRE para adaptarse a la demanda de los centros.

Como todo análisis DAFO, lo importante es concentrarse en las amenazas y debilidades para construir propuestas de mejora. Así también los entrevistados hicieron sus propuestas de mejoras, tanto a nivel estructural, como a nivel de acciones formativas.

A continuación presentamos un listado con las propuestas hechas por los técnicos-formadores para mejorar la estructura del SRE:

- Más recursos (especialmente humanos);
- Proponer otras modalidades de formación, con el auxilio de las TIC;
- Implicar más al profesorado en la formación;
- Poner en valor conocimientos del SRE sobre su funcionamiento;
- Ahondar en la perspectiva de internacionalización;
- Mejorar la comunicación dentro y fuera del SRE;
- Mejorar la definición de las directrices;
- Profundizar en los temas de orientación académico-profesional del estudiante;
- Promover la creación de cursos y aplicaciones piloto.

Entre las propuestas de mejora de las acciones formativas, sobresale la de que la formación debe tener un carácter más virtual y menos presencial. En gran parte esa potenciación de las TIC se propone para facilitar el trabajo, pero también debido a la falta de tiempo y recursos para ofrecer formación presencial a todos los profesores.

Otra propuesta que se destaca es la necesidad de implicar más al profesorado en la formación, promoviendo una formación entre pares o *en cascada*.

7. A modo de conclusión

De acuerdo con lo que habíamos planteado al inicio de la investigación, ha sido posible recoger importantes informaciones sobre los proyectos y constatar que la dinámica de trabajo del SRE está en plena sintonía con los objetivos del PLED y los planteamientos del EEES. Ello nos ha permitido constatar que el SRE ha generado, en el proceso de apoyo a la implantación de los Grados y adaptación al EEES, una serie de proyectos que necesitan ser analizados y puestos en valor.

Se ha confirmado el papel estratégico de las acciones formativas propuestas al profesorado, especialmente en la difusión de los proyectos dentro de la comunidad académica. Constatamos que el formato privilegiado para estas acciones es el “taller”, donde el docente participa más activamente y puede empezar a concretar las directrices y aplicarlas a su propia materia o ámbito de conocimiento.

En cualquier caso, se ha comprobado que los proyectos SRE son dinámicos, es decir, que son objeto de modificaciones, adaptaciones y mejoras conforme se van concretando. Algunos de los proyectos planteados al inicio ya se han consolidado, pero existen otros que aún se encuentran en un momento incipiente, como por ejemplo el proyecto de Evaluación por Competencias (AxC), que actualmente está cobrando impulso.

La planificación por proyectos desde el SRE puede ser considerada una innovación importante, visto que es capaz de definir con mayor precisión las acciones de implantación, de acuerdo con el contexto y los participantes. Además, el contacto con las titulaciones, con los técnicos de centro (TSQD), con los Responsables de Enseñanza (RdE), con el ICE y otras estructuras de la propia Universidad son ventajas muy importantes para seguir planteando con éxito las innovaciones que desarrolla.

Sin embargo, consideramos que no conviene obviar la cuestión de los recursos, ya que en este momento existen numerosas demandas externas (sobre todo, pero no exclusivamente, relacionadas con el seguimiento y la garantía de la calidad), que pueden acabar transformándose en amenazas significativas para el avance o consolidación de los procesos.

En este sentido, es importante no olvidar que la formación debe concebirse como un proceso amplio, ligado al desarrollo personal, académico y profesional de los docentes para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sólo entendiendo la formación como un proceso complejo que va más allá de la adaptación a requerimientos concretos, se puede promover el desarrollo profesional de sus participantes y su participación más activa tanto en las acciones formativas que se vienen realizando como en la creación y potenciación de nuevas propuestas y dinámicas formativas.

En esta última idea, la de realizar un análisis de las acciones formativas desde la perspectiva del profesorado, proponemos una línea de investigación futura con la finalidad de profundizar en la opinión de los docentes sobre las acciones formativas puestas en marcha y contrastar sus necesidades reales de y en formación.

Notas

¹ Quisiéramos, primeramente, agradecer al personal del SRE por su acogida y por brindar la oportunidad de realización de esta investigación.

² Organizado por el consorcio formado por cinco universidades europeas: Universidad de Granada (coordinadora), *Universitat Rovira i Virgili*, *Universidade do Porto (Portugal)*, *Université de Reims Champagne-Ardenne (Francia)* y *Høgskolen i Akershus* (Noruega).

³ Aunque la mayor parte del artículo esté redactado utilizando el género masculino como genérico (formador, profesor, tutor, técnico...), todos estos términos incluyen tanto a hombres como a mujeres.

⁴ Utilizamos el femenino por haber observado que la mayoría de personas que componen este perfil son mujeres.

⁵ Todos estos datos están en el Informe de Practicum, entregado al SRE en diciembre de 2009.

⁶ Este tema está bien desarrollado en Correia (1999) y en Correia y Matos (2001).

⁷ Para más información, consultar la página Web: http://www.ice.urv.cat/modules.php?name=prof_urv&file=memories

⁸ Denominamos “desconcentración” a un proceso parecido a la descentralización, pero donde las decisiones son tomadas por el órgano central, que descentraliza solamente la ejecución. El proceso de desconcentración de responsabilidades hacia las universidades puede presentar la ventaja de proporcionarles más autonomía y respeto a la idiosincrasia de los procesos, pero también apuntar a la culpabilidad/responsabilidad individual sobre los posibles problemas o fracasos detectados.

⁹ Llamamos “técnicos-formadores” al personal del SRE que trabaja directamente en el diseño y seguimiento de actividades formativas dirigidas al profesorado.

Bibliografía

- BARDIN, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- CELA, J. M. y GISBERT, M. (2008). *La URV cap a l'EEES: Procés d'adaptació de les titulacions de la URV a l'EEES*. Tarragona: Publicacions URV.
- CORREIA, J. A. (1999). *Os "lugares-comuns" na formação de professores*. Porto: ASA.
- CORREIA, J. A. y MATOS, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.
- DIAS SOBRINHO, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- DUPONT, G. y REIS, F. (1991). *La Formación de Formadores: problemática y evolución. Documento del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional*. Berlín: CEDEFOP.
- ESTEVÃO, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. *Revista Educação & Sociedade*, 77, 185-206.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- HORNILLA, T. (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- KNIGHT, P. T. (2005). *El profesorado de la Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- MAGGI, B. (2009). *El actuar organizativo: un punto de vista sobre el trabajo, el bienestar, el aprendizaje*. Madrid: Modus Laborandi.
- MÁS, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- NAVÍO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- SABARIEGO, M.; MASSOT, I. y DORIO, I. (2004). Métodos de Investigación Cualitativa. En: BISQUERRA, R. (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, 293-328.
- SANMAMED, M. G. (2006). *O EEES: Perspectiva do profesorado das universidades galegas*. IES Compostela. ACSUC: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- TEJADA, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores*. Málaga: Ediciones Aljibe.

TIERNO, J.M. (2002). *Universidad, calidad y docencia: evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universitat Rovira i Virgili desde la perspectiva de los alumnos*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili.

URV (2007). *Un projecte compartit de canvi educatiu. La Universitat Rovira i Virgili davant l'espai europeu d'educació superior*. Tarragona: Publicacions URV.

URV (2003). *Pla Estratègic de Docència de la URV (PLED)*. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de: <http://www.urv.cat/media/upload/arxiu/urv/pled.pdf>

VALVERDE, C. (1998). *Alternativas epistemológicas na legitimação das concepções da formação*. Material policopiado. Universidade do Porto.

ZABALZA, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Nota biográfica

Luciana Leandro da Silva es licenciada en Pedagogía por la *Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP, São Paulo, Brasil) y ha cursado el Máster Mundusfor durante la edición 2008-2010, especialidad en Gestión de los Recursos Humanos. Ha estudiado en la *Universitat Rovira i Virgili* y *Universidade do Porto*, donde ha realizado sus prácticas en sectores y proyectos de formación de docentes universitarios. Contacto: luleandro@gmail.com

Juana María Tierno es doctora por la *Universitat Rovira i Virgili* (URV) y actualmente es profesora del Departamento de Pedagogía de la URV. Su área de actuación se centra en la evaluación educativa y en los métodos de investigación en educación. Contacto: juanamaria.tierno@urv.cat