

Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente*

Ramón Aciego
Eduardo Martín
Lorena García

Correspondencia:

Ramón Aciego de Mendoza
Centro Superior de Educación
Campus Central
Universidad de La Laguna
La Laguna
Islas Canarias
España

Teléfono: 922 31 92 13
Fax: 922 31 90 10

E-mail: raciego@ull.es

Recibido: 30-11-2002
Aceptado: 28-07-2003

RESUMEN

Se analiza la opinión de 165 profesores universitarios sobre la necesidad de formación docente, su disponibilidad a implicarse y cómo debe planificarse. Se categorizan las respuestas y se realizan *análisis de frecuencia* y *pruebas «Chi cuadrado»*. La demanda de contenidos contempla desde temas como la función social de la universidad y el rol del profesorado, a temas como el uso didáctico de las nuevas tecnologías, estrategias de motivación, estrategias interactivas, didácticas específicas, etc. La propuesta metodológica mayoritaria es: combinación de diferentes metodologías, seminarios de no más de 30 horas, espaciadas en 1 ó 2 sesiones semanales y en horario de tarde. Asimismo, se confirma la hipótesis de que existen diferencias en la demanda de formación docente en función del ámbito disciplinar.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza superior, Formación del profesorado, Profesorado universitario.

The teacher training requirements of university teaching staff

ABSTRACT

An analysis is made of the opinions of 165 university lecturers with regard to the need for teacher training, their availability to participate and how it should be planned.

The responses are categorized and frequency analysis and Chi squared tests are conducted. The requirements of the contents range from areas such as the social function of the university and the role of the teaching staff to areas such as the use of new technologies in teaching, motivation strategies, interactive strategies and specific methodologies. The leading proposal for the methodology to be used is: a combination of different methodologies in one or two afternoon seminars a week and with a total duration of no longer than 30 hours. The hypothesis that there are differences in the teacher training requirements depending on the subject area is also confirmed.

KEYWORDS: Higher education, Teacher training, University lecturers.

Introducción

La formación psicopedagógica del profesorado universitario sigue siendo una asignatura pendiente en la Universidad Española. Una vez más, la reciente Ley Orgánica de Universidades (LOU) «olvida» el abordar tan importante cuestión. Tal es así, que para acceder a la docencia sigue siendo la Universidad el único nivel educativo, al menos en España, en el que no se exige acreditar formación psicopedagógica. La vieja creencia de que para enseñar bien es suficiente con tener un buen dominio de la disciplina que se imparte al alumnado, en contra del optimista parecer de algunos autores [HORNILLA, 1999], sigue prevaleciendo.

En España la *Formación inicial o permanente del Profesorado Universitario* ha tenido una atención muy irregular y aislada. Algunos de los antiguos ICEs han venido asumiendo, o asumieron en un tiempo, algunas de estas competencias haciendo un oferta de diferentes cursos de formación dirigidos al profesorado universitario [RUMBO, 1995]. Merecen ser reseñadas algunas experiencias como la de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, donde un curso de formación psicopedagógica, diseñado para tal fin, se ha convertido, por imperativo de la propia institución, en requisito para la nueva contratación de su profesorado. Sin embargo, salvando dignas excepciones, hoy en día los ICEs en la mayoría de las Universidades Españolas han desaparecido o se han convertido en Institutos «fantasmas» (formalmente siguen constando, pero desarrollan escasa o nula actividad).

Más recientemente, como consecuencia de los *Planes de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades*, u otras iniciativas similares, hemos entrado en un proceso incipiente de evaluación de diferentes Titulaciones y Servicios Universitarios. Como producto de este momento, podemos reseñar

algunas publicaciones recientes. En unas, se reflexiona sobre el sentido, finalidad y criterios de la evaluación en la universidad [DE MIGUEL, 1998; MATEO y FERNÁNDEZ, 1993; SANTOS, 1999]. En otras, se presentan y analizan los resultados de dichas evaluaciones [CONSEJO DE UNIVERSIDADES, 1997; FERNÁNDEZ, MATEO y MUÑIZ, 1996; MUÑIZ, GARCÍA y VIRGOS, 1991; PÉREZ, REYES, PALMA y RAFEL, 2000; UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2001]. De estos trabajos, un dato que estimamos positivo y que merece ser reseñado es que la valoración media global que el profesorado universitario recibe de su alumnado tiende situarse en torno a un nivel medio-alto [MUÑIZ, GARCÍA y VIRGOS, 1991; UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2001]. Más concretamente, el profesorado que recibe alguna valoración negativa por parte de su alumnado se situaría en torno al 20% [UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2001]. De estos datos se puede concluir que la calidad del profesorado universitario es, en términos generales, de aceptable a buena. Por tanto, podría ser mejorable, siendo especialmente preocupante este 20% del profesorado que requeriría acciones inmediatas de mejora. En cualquier caso, se constata que la casi totalidad de trabajos anteriormente citados se centran en la evaluación de la docencia. Pero aún no ha llegado información sobre la *ejecución y evaluación de los planes de mejora*, que es la fase más significativa de cualquier modelo de evaluación institucional [CONSEJO DE UNIVERSIDADES, 1995].

Si se realiza una búsqueda con el descriptor «*formación del profesorado universitario*», se observa que éste es un tema de relativa actualidad. Así encontramos como la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* dedica dos monográficos a dicha cuestión. El primero en 1999 (n.º 34), recoge las ponencias presentadas en el «IX Congreso de Formación del Profesorado», dedicado en esa ocasión a la «*Evaluación y Formación del Profesorado Universitario*». Las comunicaciones presentadas en este congreso se pueden encontrar en la *Revista Electrónica Interuniversitaria*, 2(1). *Formación del Profesorado*. El segundo monográfico lo encontramos en el n.º 38 del año 2000 [ALMAJANO y VALERO-GARCÍA, 2000; CRUZ, 2000; IMBERNÓN, 2000; ZABALZA, 2000]. En ambos monográficos, predominan los artículos de autores que, desde su calidad de expertos, realizan un balance de lo que ha habido hasta el momento y formulan su propuesta de futuro. Asimismo se presentan varias experiencias de formación llevadas a cabo en universidades españolas como la Universidad Politécnica de Cataluña [ALMAJANO y VALERO-GARCÍA, 2000] o la Universidad de Extremadura (Blázquez, 1999), y en universidades portuguesas y brasileñas. La revista electrónica antes mencionada, también da cuenta de experiencias llevadas a cabo en las universidades de «Valladolid» [ROMÁN y MANSO, 1999], «Jaume I» [GARCÍA y DOMÉNECH, 1999], «Las Palmas de Gran Canaria»

[REPETTO, CASTRO y SANTIAGO, 1999] o «Deusto» [YÁÑIZ, 1999], junto a otras experiencias llevadas a cabo en universidades argentinas y mexicanas.

En esta misma línea de trabajos de reflexión y de comunicación de experiencias merece reseñarse la publicación, coordinada por el profesor Txema Hordilla y editada por el Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, «*Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*» (1999) donde participan profesores de diferentes universidades españolas.

Por lo tanto, la formación del profesorado universitario no es un tema ni nuevo ni extraño. Siempre se ha discutido sobre él y ahora, en los últimos años, parece cobrar nueva actualidad. Pero ni antes, ni ahora, se ha contado con un marco legal que apueste por su importancia y, consecuentemente, prescriba sobre cómo debe ser atendida tal necesidad. La profesora Cruz Tomé describe magistralmente lo que ha venido ocurriendo hasta el momento:

«Sin un marco legal ni un enfoque institucional que ofrecieran soporte y continuidad a los programas de formación en cada universidad, con demasiada frecuencia he observado que hay programas de actividades de formación que aparecen y desaparecen ‘mágicamente’. Parece como si las iniciativas de los programas de formación pedagógica de los profesores de cada universidad tuvieran que estar sometidos a los avatares políticos y personales de los responsables de los servicios encargados de llevar a cabo estas iniciativas. Es demasiado frecuente el cambio de personas responsables de programas de formación pedagógica de los profesores universitarios. A veces el cambio de las personas lleva consigo un estancamiento de los programas, otras la desaparición de los mismos y en todos los casos la discontinuidad... Cuando renacen es una vuelta a empezar, un eterno hacer y deshacer lo mismo, sin que las experiencias previas se utilicen como maestras sabias que enseñan y de las que hay que aprender para no caer y repetir los mismos errores» [CRUZ, 1999, 24].

¿Si el legislador no lo ve o no se ha atrevido, es previsible que, por esta vez, la propia *Universidad* se haga eco de esa necesidad e impulse y articule un plan de formación psicopedagógica inicial y permanente de su profesorado, coherente y con perspectivas de consolidación? El reto es claro, la respuesta no nos atrevemos a adelantarla.

En el trabajo que aquí presentamos nuestra tarea es la de meros «*escribanos*», que organizan, analizan y divulgan la opinión de 165 profesores universitarios, de diferentes áreas de conocimiento, sobre la necesidad de mantener una

formación docente permanente, su disponibilidad a implicarse en dicha formación y cómo entienden que debería planificarse ésta. Estimamos que se trata de una información de interés y actualidad, que cuenta con la originalidad de situarse no desde la perspectiva del experto que valora y propone un plan de formación (modelo imperante, tal como se ha visto en la revisión), sino desde la perspectiva del propio profesorado universitario al que va dirigida dicha formación. Son ellos los que en este trabajo valoran su oportunidad, proponen los temas que más les interesan y la metodología didáctica que más les agrada. Asimismo, junto al análisis global, se hace un análisis diferencial con el objeto de intentar apresar las diferencias o peculiaridades, que seguro las habrá, en función del ámbito disciplinar desde el que se formulen las demandas.

Método

Sujetos

El cuestionario fue enviado a la totalidad del profesorado de la Universidad de La Laguna tomando como referencia la base de datos de usuarios del Centro de Comunicaciones y Tecnologías de la Información (C.C.T.I.) de esta Universidad, lo que supone un total de 1.568 profesores (957 hombres y 571 mujeres). Se recibió contestación de 165 profesores (102 hombres y 63 mujeres). Esto supone un 11% del total del profesorado, lo que en términos estadísticos podría considerarse una muestra significativa.

En la Tabla I se detallan las características del profesorado al que se envió el cuestionario y las de aquellos que respondieron a la solicitud de información, agrupándolos en función de los datos referenciales de que se dispone, esto es, género y área de conocimiento a la que se adscribe. Las áreas de conocimiento han sido redefinidas partiendo de la clasificación de los 10 «*campos científicos*» con los que trabaja la *Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (C.N.E.A.I.)*, si bien éstas han sido a su vez reagrupadas en sólo 5 campos con el objeto de simplificar y equilibrar el número de profesores de cada campo científico o ámbito disciplinar.

Tabla I

Distribución del profesorado al que se envió la encuesta y del profesorado que respondió en función del género y del campo científico al que se adscriben

Campos Científicos	Profesorado al que se envió la encuesta			Profesorado que respondió		
	mujer	hombre	TOTAL	mujer	hombre	TOTAL
Matemáticas, física, química e ingenierías	114	302	416	5	15	20 (5%)
Biología, ciencias biomédicas y de la naturaleza	105	229	334	13	15	28 (8%)
Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y de la educación	114	113	227	20	31	51 (22%)
Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia	87	136	223	16	22	38 (17%)
Historia, arte, filosofía, filología y lingüística	151	177	328	9	19	27(8%)
TOTALES	571	957	1528	63	102	165 (11%)

Como se puede observar en la Tabla I la proporción de mujeres y hombres que respondieron al cuestionario es similar a la de la población total (Población: 37% mujeres y 63% hombres; Muestra: 38% mujeres y 62% hombres). No así el porcentaje de profesores y profesoras que contestan de cada uno de los campos científicos. Son los campos de las «*Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y de la educación*» y de las «*Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia*» en los que un mayor porcentaje de profesores y profesoras responden al cuestionario (22 y 17 %, respectivamente); mientras que en las «*Matemáticas, física, química e ingenierías*», la «*Biología, ciencias biomédicas y de la naturaleza*» y la «*Historia, arte, filosofía, filología y lingüística*», es mucho menor el porcentaje de profesores y profesoras que responden al mismo (sólo 5, 8 y 8 %, respectivamente).

Diseño

Fundamentalmente, se trata de un estudio descriptivo de corte cualitativo. La información es extraída mediante un cuestionario enviado a todo el profesorado

de la Universidad de La Laguna. En la segunda parte del cuestionario se solicitaba la opinión del profesorado sobre la necesidad de mantener una formación docente permanente, su disponibilidad a implicarse en dicha formación y cómo debería planificarse ésta. Tras la recogida de la información se realiza una categorización de las respuestas abiertas. Una vez categorizados, los datos son tratados mediante *análisis de frecuencia* y la prueba «*Chi cuadrado*». Con el «*análisis de frecuencia*» se intenta apreciar cuáles son las demandas más reiteradas por la totalidad de la muestra. Con la prueba «*Chi cuadrado*» se pretende detectar si existen diferencias significativas en frecuencia de las demandas en función del ámbito disciplinar al que está adscrito (área de conocimiento).

Instrumentos

Los datos de este trabajo han sido extraídos de un cuestionario (véase anexo) que se distribuyó a la totalidad de profesorado de la Universidad de La Laguna. En dicho cuestionario se pretendía recabar la opinión del profesorado sobre dos cuestiones: a) La idea o teoría que cada uno tiene acerca de su papel o función como docente universitario; y b) las necesidades de formación o «reciclaje» que demanda. De los datos de la primera parte del cuestionario se ha dado cuenta en publicaciones anteriores [ACIEGO DE MENDOZA, MARTÍN, GARCÍA y DOMÍNGUEZ, 2001; ACIEGO DE MENDOZA, DOMÍNGUEZ y MARTÍN, 2002]. Es de la información extraída de la segunda parte del cuestionario de la que nos ocupamos en el presente trabajo. En esta segunda parte, se solicitaba que el profesorado se pronunciara sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Crees necesario que podamos contar en nuestra Universidad con una oferta de «*Formación Permanente de su Profesorado*»? (Respuesta con alternativas prefijadas)
- ¿Estarías dispuesto/a a participar en futuros seminarios de formación docente que se puedan organizar desde esta Universidad? (Respuesta con alternativas prefijadas)
- ¿Qué temas te gustaría que fueran tratados en futuros seminarios de formación docente? (Respuesta abierta)
- En base a tu formación y experiencia en relación con la docencia universitaria, ¿consideras que podrías aportar algo a estos seminarios, bien en forma de comunicación, taller de trabajo, etc.? (Respuesta abierta)
- ¿Se te ocurre alguna sugerencia sobre cómo deberían ser estos futuros seminarios?

Horario (Respuesta con alternativas prefijadas)

Número de horas (Respuesta con alternativas prefijadas)

Secuencia (Respuesta con alternativas prefijadas)

Qué dinámica de trabajo consideras que debería llevarse a cabo para que podamos sacarle el máximo provecho a estos seminarios (Respuesta abierta)

Otras sugerencias (Respuesta abierta)

Procedimiento

El cuestionario se distribuyó por correo electrónico a todo el profesorado de la Universidad de La Laguna. Se realizaron cuatro envíos sucesivos a fin de obtener una muestra lo más amplia y representativa posible. Los reenvíos se realizaron sólo entre el profesorado que aún no había contestado, introduciendo algunos ajustes en la forma de enviar el mensaje con la intención de intentar evitar algunos problemas de incompatibilidad del «*outlook express*» con otros programas de correo. Finalmente, en los casos en que el profesorado nos comunicó que persistían las dificultades técnicas, se les remitió el cuestionario por correo tradicional.

Una vez recibidos todos los cuestionarios se procedió a la categorización de las respuestas abiertas: a) temas a tratar en futuros seminarios de formación docente; b) aportaciones del propio profesorado; c) consideraciones sobre la dinámica de trabajo a llevar a cabo; y d) otras sugerencias.

Resultados

La presentación de los resultados se hará siguiendo el mismo orden en el que las preguntas fueron formuladas.

¿Cree necesario el poder contar en nuestra Universidad con una oferta de «Formación Permanente de su Profesorado»?

El 84% del profesorado encuestado (139 personas) contesta *sí*, mientras que el 7% (11 personas) contesta *no* y el 9% (15 personas) *no responde*.

¿Estaría dispuesto/a a participar en futuros seminarios de formación docente?

El 80% del profesorado contesta sí (132 personas), el 12% (19 personas) contesta no y el 9% (14 personas) no responde.

¿Qué temas le gustaría que fueran tratados en futuros seminarios de formación docente?

En la Tabla II se expone una síntesis de las respuestas dadas por el profesorado. Al tratarse de respuestas abiertas, se ha procedido a un proceso de categorización de las mismas y, posteriormente, al cómputo de su frecuencia.

Tabla II

Temas solicitados para futuros seminarios de formación docente

Categorías	Frecuencia	Porcentaje válido
1. Temas de reflexión:	14	9
1.1. Función social de la universidad	5	3
1.2. El profesor universitario	6	4
2. Metodología didáctica:	112	69
2.1. En general:	46	28
2.1.1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje	31	19
2.1.2. Innovación educativa	16	10
2.2. Estrategias de planificación	8	5
2.3. Estrategias de ejecución:	46	28
2.3.1. Estrategias expositivas:	46	28
2.3.1.1. Estrategias de Motivación Didáctica	31	19
2.3.1.2. Estrategias de Comunicabilidad Didáctica	13	8
2.3.2. Estrategias interactivas	20	12
2.4. Estrategias de evaluación	12	7
2.5. Didácticas específicas	17	10
2.6. Tecnología didáctica	32	19
3. Desarrollo de capacidades en el alumnado:	11	7
3.1. Cognitivas (Capacidades)	11	7
3.2. Afectivo-motivacionales (Valores)	10	6
3.3. Conativas-ejecutivas (Estrategias)	5	3
4. Metodología de Investigación	5	3

Un primer bloque, encuadrado bajo el rótulo de *Temas de reflexión*, ha sido solicitado por el 9% del profesorado (14 personas). En él se demanda la necesidad de reflexionar acerca de la función social de la Universidad (Dimensión Europea de la Educación; Globalización y culturas; El saber universitario; etc.) y sobre el rol del profesor universitario (deontología; funciones; formación; etc.).

El segundo bloque aglutina todas las demandas de formación en *Metodología didáctica* y son formuladas por el 69% del profesorado (112 personas). La demanda en unos casos es genérica, solicitando conocimiento y entrenamiento en estrategias de enseñanza-aprendizaje o utilizando, concretamente, el término de innovación educativa. En otros casos, las demandas vienen expresadas solicitando formación en momentos o estrategias específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son: *Estrategias de planificación* (diseño y planificación didáctica de la materia; coordinación entre diferentes materias y profesores; rentabilización de los recursos; etc.), demandadas por el 5% del profesorado. *Estrategias de ejecución*, entre las que se podría destacar por su alta frecuencia las demandas de estrategias de motivación didáctica (técnicas para motivar al alumnado) y de estrategias interactivas (técnicas para fomentar su participación; trabajo cooperativo; etc.), demandadas las primeras por el 19% del profesorado y las segundas por el 12%. *Estrategias de evaluación* (evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; evaluación del alumnado, alternativa al examen escrito, evaluación continua; etc.) demandadas por el 7% del profesorado. *Didácticas específicas* (cómo enseñar determinados contenidos; fines y metodología de la enseñanza según perfil profesional; etc.), demandadas por el 10% del profesorado. *Tecnología didáctica* (uso didáctico de las nuevas tecnologías; uso y elaboración de materiales didácticos en soporte informático; etc.), demandadas por el 19% del profesorado, siendo ésta, junto a las «técnicas para motivar al alumnado», antes señaladas, las más solicitadas.

En un tercer bloque se han agrupado aquellas demandas en las que se expresaba una preocupación explícita del profesorado en el *Desarrollo de capacidades en el alumnado*, manifestándose en este sentido el 7% del profesorado. Un 7% del profesorado (11 personas) expresaba su interés por conocer estrategias que favoreciesen el desarrollo de *capacidades cognitivas* en su alumnado (razonamiento frente a memorización; sentido crítico; creatividad; técnicas de trabajo intelectual; expresión escrita y oral; etc.). Un 6% (10 personas) por estrategias que favoreciesen el desarrollo de *capacidades afectivo-motivacionales* (inteligencia emocional; sentido

ético de la profesión; responsabilidad; etc.). Y un 3% (5 personas) por estrategias que favorecen el desarrollo de *capacidades conativas-ejecutivas* (habilidades sociales; inserción laboral; etc.).

En el cuarto y último bloque se incluyen las demandas de formación en *Metodología de Investigación*, que son solicitadas por el 3% del profesorado. Este bajo porcentaje no ha de resultar extraño ya que la pregunta que se formulaba era: «¿qué temas te gustaría que fueran tratados en futuros seminarios de formación docente?»

¿Considera que podría aportar algo a estos seminarios?

Al plantear al profesorado encuestado la siguiente reflexión: «en base a tu formación y experiencia en relación con la docencia universitaria, ¿consideras que podrías aportar algo a estos seminarios, bien en forma de comunicación, taller de trabajo, etc.?» 41 profesores y profesoras (25%) expresan su disponibilidad a compartir con otros compañeros su experiencia docente en las materias que imparten (véase Tabla III). También hay, aunque en menor porcentaje, quienes se ofrecen a comunicar su experiencia en el uso de estrategias específicas (uso didáctico de nuevas tecnologías; estrategias de trabajo cooperativo; prácticas profesionales especializadas; etc.); quienes ofrecen temas específicos que podrían exponer (Desarrollo humano; Pensamiento y acción educativa moral; Educación medio ambiental; etc.); o quienes ofrecen su cualificación en cuestiones de Diseño y planificación (diseño y elaboración de materiales didácticos; innovación y creatividad en la docencia universitaria; etc.) y de Selección y organización de los contenidos (análisis de los contenidos de la formación; interrelación de ámbitos científicos y profesionales; etc.).

Tabla III

Posibles aportaciones del propio profesorado encuestado

Categorías	Frecuencia	Porcentaje válido
1. Temas con contenidos específicos	5	5
2. Metodología didáctica	58	35
2.1. Diseño y planificación	4	2
2.2. Selección y organización de los contenidos	3	2
2.3. Estrategias didácticas	14	9
2.4. Didácticas Específicas	41	25
3. Metodología de investigación	2	1

¿Cómo deberían ser estos seminarios?

Al solicitar al profesorado encuestado que apuntaran sugerencias sobre cómo se deberían organizar los seminarios de formación docente, el 41% se pronuncia señalando como más conveniente el *horario de tarde*, el 26% prefiere el *horario de mañana* y el 33% no se pronuncia.

Con respecto al *número de horas*, el 46% prefiere seminarios cortos de menos de 10 horas, el 29% entre 10 y 30 horas, sólo un 2% los prefiere de más de 30 horas y un 24% no se pronuncia.

Con respecto a la *secuencia*, el 45% del profesorado prefiere que las sesiones estén espaciadas, en no más de 1 ó 2 sesiones semanales. En cambio, el 32% las prefiere concentradas en días consecutivos. Un 24% del profesorado no se pronuncia ante esta cuestión.

También se solicitó al profesorado encuestado que respondiese, en formato de respuesta abierta, a la siguiente cuestión: «*qué dinámica de trabajo consideras que debería llevarse a cabo para que podamos sacarle el máximo provecho a estos seminarios*». En la Tabla IV se presentan las frecuencias y porcentajes en cada una de las categorías resultantes. Como puede observarse, mayoritariamente se opta por la mezcla de diferentes metodologías sin precisarlas (35% de los encuestados) o se pronuncian explícitamente por la comunicación de expertos (30% de los encuestados), los seminarios de debate e intercambio (27% de los encuestados), los talleres de entrenamientos (22% de los encuestados) y el intercambio entre distintas universidades (3% de los encuestados).

Tabla IV

Dinámica de trabajo

Categorías	Frecuencia	Porcentaje válido
1. Comunicación de expertos	50	30
2. Seminarios de debate e intercambio	44	27
3. Taller de entrenamiento	37	22
4. Formación e intercambio entre distintas Universidades	5	3
5. Mezclando diferentes metodologías	58	35

Otras sugerencias

El cuestionario concluye con un recuadro donde los encuestados tienen la posibilidad de añadir cualquier otra sugerencia. En la Tabla V se ha hecho el esfuerzo de categorizar los tipos de sugerencias formuladas, acompañándolas con su frecuencia y porcentaje.

En el primer bloque de sugerencias 9 de los profesores encuestados advierten de cuestiones como: la importancia de despertar la implicación del profesorado universitario por su formación didáctica; la dificultad de concertar horarios adecuados para todos; la necesidad de comunicar los futuros seminarios con suficiente antelación; o la conveniencia de un reconocimiento académico de los cursos en los que se participe.

En el segundo bloque, 8 profesores añaden comentarios sobre cómo debe ser la formación, planteando cuestiones como la necesidad de contar con: un plan estable de formación continua y diversificada según especialidades; una buena estructuración de los cursos; recursos adecuados; un contacto fluido con el alumnado; un contacto fluido con los destinos y destinatarios de nuestro alumnado; etc.

El tercer bloque recoge el cuestionamiento que hacen 3 de los profesores encuestados sobre la formación, haciendo suyo aquel lema de «antes de formación, dotación».

El último bloque recoge las aportaciones de 4 profesores encuestados sobre la propia investigación. En unos casos demandando conocer los resultados y conclusiones que se deriven de la misma. En otros planteando

Tabla V

Otras sugerencias

Categorías	Frecuencia	Porcentaje válido
1. Sobre dificultades o consideraciones previas	9	6
1.1. Despertar la implicación del profesorado	4	2
1.2. Dificultad concertar horarios adecuados para todos	7	4
2. Sobre cómo debe ser la formación	8	5
3. Cuestionamiento de la formación	3	2
4. Cuestionamiento de la propia investigación	4	2

el peligro del no-anonimato del cuestionario (se remite y devuelve por correo electrónico), su tendencia a cuantificar o la consideración de que un trabajo sobre el panorama docente universitario debería ser mucho más ambicioso.

¿Existe diferencias en la demanda de formación docente en función del ámbito disciplinar desde el que se formule?

Para responder a esta cuestión se ha recurrido, como se puede observar en al Tabla VI, al estadístico «chi-cuadrado» que nos permite comprobar si existe relación entre la variable «Ámbito Disciplinar» y cada una de las variables referidas a las «demandas de formación docente».

Tabla VI
Contrastes Chi-cuadrado significativos entre las demandas de formación docente en función del ámbito disciplinar

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Ámbito disciplinar				
				MAT N=20	BIO N=28	CCSS N=51	ECO N=38	HIST N=27
DISPONIBILIDAD A PARTICIPAR	11.05	4	.026	55	82	84	89	75
TEMAS SOLICITADOS				%	%	%	%	%
- Estrategias Motivación Didáctica	15.88	4	.003	5	18	10	39	18
- Desarrollo capacidades alumno	12.40	4	.015	0	4	4	5	21
- Capacidades cognitivas	12.40	4	.015	0	4	4	5	21
POSIBLES APORTACIONES								
- Didácticas específicas	8.12	4	.087	30	32	14	37	18
OTRAS SUGERENCIAS								
- Dificultad de concertar horarios	10.71	4	.030	0	0	12	3	0
- Cómo debe ser la formación	10.03	4	.040	5	0	0	13	7
- Cuestionamiento de la formación	10.15	4	.038	10	4	0	0	0

Nota: gl = grados de libertad; Sig.= nivel de significación; MAT.= matemáticas, física, química e ingenierías; BIO.= biología, ciencias biomédicas y de la naturaleza; CCSS= ciencias sociales, del comportamiento y la educación; ECO= ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia; HIST= historia, arte, filosofía, filología y lingüística

La primera variable en la que se refleja que las diferencias en los porcentajes de respuestas son estadísticamente significativas es *Disponibilidad a participar* [$\chi^2(4)= 11,05$ $p=,026$]. En este contraste destacan las disciplinas de «*Matemáticas, física, química e ingenierías*» donde sólo el 55% del profesorado que cumplimenta el cuestionario expresa su disponibilidad a participar en futuros seminarios de formación docente, frente al resto de disciplinas cuya disponibilidad a participar va desde el 75% en «*Historia,*

arte, filosofía, filología y lingüística», al 89% en «Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia».

Las *Estrategias de Motivación Didáctica* [$X^2(4)= 15,88$ $p=,003$] son especialmente demandadas por el profesorado de «Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia» (39%), mientras que vuelve a ser al profesorado de «Matemáticas, física, química e ingenierías» el que menos las demanda (5%). Mientras el conocer estrategias que favorezcan el *Desarrollo de las capacidades del alumnos* [$X^2(4)= 12,40$ $p=,015$], específicamente las *Capacidades Cognitivas* (razonamiento frente a memorización, sentido crítico, etc.) [$X^2(4)= 12,40$ $p=,015$], es una preocupación expresada por el 21% del profesorado de «Historia, arte, filosofía, filología y lingüística», mientras en las otras áreas esta preocupación es expresada por menos del 5% de su profesorado.

Por otra parte, la disponibilidad a compartir con otros compañeros su experiencia docente en las materias que imparte, *Didácticas Específicas* [$X^2(4)= 8,12$ $p=,087$], se pone especialmente de manifiesto entre el profesorado de las áreas de «Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia» (37%), «Biología, Ciencias biomédicas y de la naturaleza» (32%) y «Matemáticas, física, química e ingenierías» (30%).

Por último, con respecto a «Otras Sugerencias», también se detectan curiosas diferencias en el tipo de sugerencias formuladas en función del ámbito disciplinar. Desde las áreas de «Ciencias sociales, del comportamiento y la educación» es desde donde más se advierte de la *dificultad de concertar horarios* adecuados para todos [$X^2(4)= 10,71$ $p=,030$]. De las áreas de «Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia» proceden la mayoría de las sugerencias *sobre cómo debe ser la formación* [$X^2(4)= 10,03$ $p=,040$]. Mientras que en las áreas de «Matemáticas, física, química e ingenierías» es donde más se cuestiona la *pertinencia de la formación docente* [$X^2(4)= 10,15$ $p=,038$].

Discusión y Conclusiones

Un primer dato a tener en cuenta es la baja disponibilidad del profesorado universitario a participar en actividades en las que, como en este trabajo, se les invita a reflexionar sobre su propia práctica docente. Un 11% del profesorado nos remite el cuestionario con sus aportaciones. Dicho porcentaje, si bien estadísticamente se considera significativo, nos resulta bajo para una actividad como ésta

cuyo coste se limitaba a dedicar 15 minutos en la cumplimentación de un cuestionario y su envío inmediato presionando sobre el icono «responder al remitente». Ahondando en este dato, observamos que entre el profesorado que contesta y la población total se mantienen porcentajes equivalentes en cuanto al género, no así con respecto a los ámbitos disciplinares (áreas de conocimiento). Concretamente, se observa como el porcentaje de profesorado que colabora aumenta al 22% en el ámbito de las «Ciencias Sociales, políticas, del comportamiento y de la educación» y al 17% en el de las «Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia», y se reduce al 5% en el ámbito de las «Matemáticas, física, química e ingenierías». Este dato cobra consistencia si lo relacionamos con que, entre el profesorado que colabora, los porcentajes más altos de profesorado que expresa su *disponibilidad a participar en futuros seminarios de formación docente* se dan, precisamente, en «Ciencias Sociales, políticas, del comportamiento y de la educación» (89%) y en «Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia» (84%) y los más bajos, vuelven a coincidir, en «Matemáticas, física, química e ingenierías» (55%). Por ello, nos atrevemos a inducir que el 11% es una referencia bastante aproximada del interés inicial que despierta estos temas de formación docente entre el profesorado universitario. La sugerencia aportada por algunos profesores de *la importancia de despertar la implicación del profesorado universitario por su formación didáctica*, es una premisa que ha de tenerse muy en cuenta.

De la suma e integración de los temas que proponen para futuros seminarios de formación, resulta, a nuestro modo de ver, un programa de contenidos muy completo y coherente. Contempla los necesarios temas de reflexión sobre la función social de la universidad y el rol del profesorado universitario (deontología, funciones, formación, etc.). A éstos se suman el grueso de temas más propiamente de metodología didáctica, abarcando las fases de planificación, ejecución y evaluación, y solicitando una atención especial para temas como el uso didáctico de las nuevas tecnologías, estrategias de motivación didáctica, estrategias interactivas y didácticas específicas (cómo enseñar determinados contenidos). Tampoco se olvidan de dedicar un espacio al desarrollo de capacidades en el alumnado, expresando su interés por conocer estrategias que favorezcan el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas (razonamiento; sentido crítico; creatividad; técnicas de trabajo intelectual; expresión escrita y oral; etc.), capacidades afectivo-motivacionales (inteligencia emocional; sentido ético de la profesión; responsabilidad; etc.) y capacidades conativas-ejecutivas (habilidades sociales; inserción laboral; etc.).

En cuanto al cómo quieren que sean los seminarios, la opción mayoritaria es la de integrar coherentemente diferentes metodologías. De este modo, junto a

las comunicaciones de expertos, intercalan seminarios de debate, donde ampliamente han manifestado su interés y disponibilidad a compartir su experiencia docente, y talleres de entrenamiento. Con respecto a cuestiones más puntuales, la mayoría considera más conveniente llevar a cabo estos seminarios en horario de tarde, aunque no hay que desconsiderar un porcentaje menor, pero también importante, que lo prefieren de mañana. Esto ocurre igualmente con la secuencia, donde la mayoría del profesorado prefiere que las sesiones estén espaciadas, en no más de 1 ó 2 sesiones semanales, pero también encontramos un porcentaje importante que las prefiere concentradas en días consecutivos. Donde sí existe consenso es en el número de horas, siendo ampliamente mayoritaria la opinión de que deben ser seminarios de no más de 30 horas. Por lo tanto la propuesta de formato es clara: combinación de diferentes metodologías, seminarios de no más de 30 horas, espaciadas en 1 ó 2 sesiones semanales y en horario de tarde. Si bien, sería conveniente ofertar otras opciones, más minoritarias, en horario de tarde y/o concentradas en días consecutivos. A estas consideraciones, añadiríamos las sugerencias aportadas sobre «*la necesidad de comunicar los futuros seminarios con suficiente antelación*» o «*la conveniencia de un reconocimiento académico de los cursos en los que se participe*».

En esta línea, también consideramos importante y suscribimos las sugerencias referidas a la necesidad de que la Universidad cuente con un *plan estable de formación continua y diversificada según especialidades*, que exista una *buena estructuración de los cursos*, disponga de *recursos adecuados* y de un *contacto fluido con el alumnado*, así como con *los destinos de nuestro alumnado*.

Por último, nos parece importante ahondar sobre este tema ya citado de diversificación según especialidades: ¿Existen diferencias en la demanda de formación docente en función del ámbito disciplinar desde el que se formule? Un primer dato, ya comentado, es que la disponibilidad a implicarse en la formación docente no es igual en todas áreas, pero también se han encontrado otras diferencias significativas que pasamos a comentar:

- «*Matemáticas, física, química e ingenierías*»: este grupo de áreas de conocimiento, en contraste con las demás áreas, viene caracterizado por ser en el que menor proporción del profesorado ha participado en esta investigación, por tener el porcentaje más bajo de profesorado dispuesto a participar en cursos de formación didáctica, por ser en el que más se cuestiona la formación didáctica, por ser en el que menos se ha demandado estrategias de motivación didáctica y por tratarse de las áreas que más demandan formación en didáctica específica a su disciplina.

- «*Biología, Ciencias biomédicas y de la naturaleza*»: su participación en este trabajo ha sido más bien baja, pero es de las áreas en las que el profesorado que responde expresa una mayor disponibilidad a participar en cursos de formación docente, siendo especialmente alto su interés por cuestiones de didáctica específica a su área.
- «*Ciencias Sociales, políticas, del comportamiento y de la educación*»: es el grupo de áreas en la que la participación de su profesorado en este trabajo ha sido más alta, encontrándose, asimismo, entre las que expresan una mayor disponibilidad a participar en cursos de formación docente, si bien es desde la que más se advierte de la dificultad de concertar horarios.
- «*Ciencias económicas-empresariales, derecho y jurisprudencia*»: la participación de su profesorado en este trabajo es superior a la media, asimismo, obtiene el mayor porcentaje de profesorado dispuesto a participar en cursos de formación, el mayor porcentaje de profesorado interesado tanto en estrategias de motivación didáctica como en estrategias didácticas específicas para sus contenidos y, además, proceden de estas áreas el mayor número de sugerencias sobre cómo debe ser la formación docente.
- «*Historia, arte, filosofía, filología y lingüística*»: es un grupo de áreas que viene a caracterizarse por situarse en unos porcentajes intermedios con respecto a las otras áreas, destacando únicamente por tener el porcentaje más alto de profesores que expresan su interés por estrategias favorecedoras del desarrollo de capacidades cognitivas en su alumnado (razonamiento frente a memorización, sentido crítico, etc.).

De estos últimos datos se concluye que, efectivamente, sí existen diferencias en la demanda de formación docente en función del ámbito disciplinar desde el que se formule.

En definitiva, con este trabajo se aporta una información sobre la *formación docente del profesorado universitario* de gran interés y actualidad, que cuenta con la originalidad de situarse desde la perspectiva del profesorado universitario al que va dirigida dicha formación. Es el propio profesorado el que expresa su nivel de implicación y disponibilidad, el que indica qué temas les interesan y cómo quiere que sean estos tratados. Asimismo, quedan apresadas importantes diferencias o peculiaridades en función del ámbito disciplinar desde el que se formula la demanda. Todo ellos son aspectos que un buen *plan de formación docente del profesorado universitario* ha de tener muy en cuenta.

Nota

* El presente trabajo es parte de un proyecto de investigación que lleva por título «La docencia universitaria y su efecto en la formación personal, social y profesional del alumnado», proyecto que ha contado con una subvención del Gobierno de Canarias y de cuyo equipo de investigación forman parte R. Aciego (investigador principal), M.D. García, M. Padrón, M.C. Muñoz, C. Hernández, E. Martín, R. Domínguez y M.L. Blanco.

Referencias bibliográficas

- ACIEGO DE MENDOZA, R.; DOMÍNGUEZ, R. Y MARTÍN, E. (2002). Metodología docente utilizada por el profesorado universitario. *Cultura y educación* 14(2).
- ACIEGO DE MENDOZA, R., MARTÍN, E., GARCÍA, L. Y DOMÍNGUEZ, R. (2001). ¿Favorecen el desarrollo de la creatividad las capacidades, valores y estrategias que dice estimular el profesorado universitario en su alumnado? *Comunicación presentada en el «I Congreso de Creatividad & Sociedad. Sección 1: Educación y Cultura»*. Barcelona, del 27 al 29 de Septiembre de 2001.
- ALMAJANO, M. y VALERO-GARCÍA, M. (2000). El PROFÍ: Programa de formación inicial del ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* 38, 67-78.
- BLÁZQUEZ, F. (1999). Una experiencia española: El plan de formación del ICE de la Universidad de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 33, 171-186.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1995). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades (Aprobado por el Pleno del Consejo de Universidades en Septiembre de 1995. Establecido por el Real Decreto de 1 de Diciembre de 1995).
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1997). *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- CRUZ, M. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 38, 19-35.
- DE MIGUEL, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- FERNÁNDEZ, J.; MATEO, M. y MUÑIZ, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8(1).

- GARCÍA, F. y DOMÉNECH, J. (1999). La formación del profesorado novel en la Universidad «Jaume I» de Castellón: Iniciación de un programa piloto. *Quaderns Digitals. Revista electrónica Interuniversitaria* (<http://quadernsdigitals.net>)
- HORDILLA, T. (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- IMBERNÓN, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 38-46.
- MATEO, M. y FERNÁNDEZ, J. (1993). Dimensiones de la calidad de la enseñanza universitaria. *Psicothema*, 5(2), 265-275.
- MUÑOZ, J.; GARCÍA, A. y VIRGOS, J. (1991). Escala de la universidad de Oviedo para la evaluación del profesorado. *Psicothema* 3(2), 269-281.
- PÉREZ CABANÍ, M.L.; REYES, L.; PALMA, M. y RAFEL, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 5-30.
- REPETTO, E.; CASTRO, J. y SANTIAGO, O. (1999). Una experiencia de formación del profesorado universitario en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Quaderns Digitals. Revista Electrónica Interuniversitaria* (<http://quadernsdigitals.net>)
- ROMÁN, J. y MANSO, J. (1999). Especialista en docencia universitaria: Un título propio en la Universidad de Valladolid. *Quaderns Digitals. Revista Electrónica Interuniversitaria* (<http://quadernsdigitals.net>)
- RUMBO, B. (1995). El estado actual del desarrollo profesional del docente universitario en el contexto español. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 10, 35-44.
- SANTOS, M.A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 32, 39-59.
- UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2001). *Evaluación de la calidad docente en la Universidad de La Laguna: modelos, resultados y alternativas*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- YÁNIZ, C. (1999). Una experiencia de formación docente en la Universidad de Deusto. *Quaderns Digitals. Revista electrónica Interuniversitaria* (<http://quadernsdigitals.net>)
- ZABALZA, M. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 38, 46-66.

ANEXO: Cuestionario

Estimado/a compañero/a:

Nos dirigimos a ti para solicitar tu colaboración en un trabajo que venimos realizando sobre la «Docencia Universitaria». En este momento, sólo te pedimos que nos dediques 10 minutos de tu tiempo para responder al cuestionario que te presentamos a continuación.

Como podrás observar, con este cuestionario, pretendemos recabar tu opinión, y la de otros compañeros y compañeras de la ULL, sobre dos cuestiones que nos parecen de especial interés:

- A. La idea o teoría que tenemos cada uno/a de nosotros/as acerca de nuestro papel o función como docente universitario.
- B. Las necesidades de formación o «reciclaje» que demandamos.

Este trabajo está enmarcado en un proyecto de investigación que hemos titulado «*La docencia Universitaria y su efecto en la formación personal, social y profesional del alumnado*», subvencionado por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Como profesional que desarrollas tu labor docente a diario en esta Universidad, nos resulta de gran interés conocer tu opinión acerca de estas cuestiones. Por ello te pedimos diez minutos de tu tiempo. *Por favor, no dejes de contestarlo.*

Agradeciendo, de antemano, tu colaboración, recibe un cordial saludo.

Ramón Aciego de Mendoza, coordinador del proyecto
(correo electrónico: raciego@ull.es)

**PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO
HAS DE PULSAR EL ICONO «RESPONDER AL REMITENTE».**

UNA VEZ PULSADO, SITUÁTE EN LA SIGUIENTE PREGUNTA

A.- ¿Qué idea o teoría tenemos cada uno de nosotros acerca de nuestro papel o función como docente universitario?

Te invitamos a que reflexiones y explícites tu idea o teoría acerca de tu papel o función como docente universitario. Cada uno/a de nosotros/as tiene su propia teoría y, en correspondencia con ésta, potenciamos en nuestros alumnos y alumnas una serie de

capacidades, estimulamos unas *actitudes y valores*, y los entrenamos en determinadas *estrategias o procedimientos de trabajo*.

- 1.- Para responder a esta primera pregunta, marca con un asterisco las **tres capacidades que más potencias** y las otras **tres que olvidas, te cuesta más o no sabes como potenciar** en tus clases, situando el cursor en el cuadro correspondiente. Las filas en blanco son por si quieres incluir otras capacidades.

Capacidades	las que más potencio	las que olvido, me cuesta más o no sé potenciar
Comprensión		
Retención		
Reproducción		
Relación		
Elaboración		
Resolución de problemas		
Aplicación		
Juicio crítico		
Fluidez discursiva		

- 2.- A continuación, marca con un asterisco los **tres valores y actitudes que más estimulas en tus clases** y los otros **tres que, considerándolos importantes, olvidas, te cuesta más o no sabes cómo estimular** en tus clases. Para ello, sitúa el cursor en el cuadro correspondiente. Las filas en blanco son por si quieres incluir otros valores.

Valores	Los que más estimulo	Los que olvido, me cuesta más o no sé estimular
Autonomía		
Desarrollo personal		
Compromiso social		
Responsabilidad		
Competencia		
Rigurosidad		
Perseverancia		
Flexibilidad		
Tolerancia		

3.- Por último, marca con un asterisco las **tres estrategias de trabajo que** consideras fundamentales en la futura práctica profesional de tu alumnado y que, consecuentemente, **más potencias** en tus clases. Asimismo, marca las otras **tres que**, considerándolas igualmente importantes, **olvidas, te cuesta más o no sabes cómo potenciar**. Para ello, sitúa el cursor en el cuadro correspondiente. las filas en blanco son por si quieres incluir otras estrategias de trabajo.

Estrategias de trabajo	Las que más potencio	Las que olvido, me cuesta más o no sé potenciar
Resolución de problemas		
Búsqueda bibliográfica		
Investigación en laboratorio		
Trabajos de campo		
Elaboración de informes		
Presentación y defensa de casos o informes		
Trabajo cooperativo		

4.- ¿Qué metodología de trabajo utilizas en tus clases para estimular el desarrollo de estas capacidades, valores y estrategias?

(Para responder, sitúa el cursor en el cuadro y escribe lo que corresponda)

B.- ¿Es necesario que el profesorado universitario se mantenga en constante formación o «reciclaje»? ¿Cómo debería ser ésta?

Concretamente:

5.- ¿Crees necesario que podamos contar en nuestra *Universidad de La Laguna* con una oferta de "Formación Permanente de su Profesorado"? **SÍ () NO () (Señala con un asterisco donde corresponda)**

6.- ¿Estarías dispuesto/a a participar en futuros seminarios de *formación docente* que se puedan organizar desde esta Universidad? **SÍ () NO () (Señala con un asterisco donde corresponda)**

7.- ¿Qué temas te gustaría que fueran tratados en futuros seminarios de *formación docente*?

(Para responder, sitúa el cursor en el cuadro y escribe lo que corresponda)

En primer lugar,
En segundo lugar,

8.- En base a tu formación y experiencia en relación con la docencia universitaria, ¿consideras que podrías aportar algo a estos seminarios, bien en forma de comunicación, taller de trabajo, etc?

(Para responder, sitúa el cursor en el cuadro y escribe lo que corresponda)

--

9.- ¿Se te ocurre alguna sugerencia sobre cómo deberían ser estos futuros seminarios?

- **Horario:** de mañana () ; de tarde () (Señala con un asterisco donde corresponda)
- **Número de horas:** no más de 10 horas () ; entre 10 y 30 horas () ; más de 30 horas () (Señala con un asterisco donde corresponda)
- **Secuencia:** concentrados en días consecutivos () ; espaciados, no más de 1 ó 2 sesiones semanales () (Señala con un asterisco donde corresponda)
- Qué **dinámica de trabajo** consideras que debería llevarse a cabo para que podamos sacarle el máximo provecho a estos seminarios (por ejemplo, comunicación de expertos, talleres de trabajo, simulaciones, mezclando diferentes metodologías, etc.):

(Para responder, sitúa el cursor en el cuadro y escribe lo que corresponda)

--

- **Otras sugerencias:**

(Para responder, sitúa el cursor en el cuadro y escribe lo que corresponda)

--

DATOS REFERENCIALES: (Sitúa el cursor donde corresponda y cumplimenta estos datos)

Edad:
Sexo:
Área:
Años de experiencia docente universitaria:

Una vez cumplimentado la totalidad del cuestionario,

PULSAR ENVIAR

Gracias por tu colaboración