

# RADIOGRAFÍA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS: EVOLUCIÓN Y ANÁLISIS DE PLANES Y ESTRATEGIAS FORMATIVAS

## *Radiography of Teacher Training at the University of Burgos: Evolution and Analysis of Plans and Training Strategies*

VANESA DELGADO BENITO Y RAQUEL CASADO MUÑOZ  
Universidad de Burgos

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66203

Fecha de recepción: 28-5-13 • Fecha de aceptación: 3-11-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Vanesa Delgado Benito. Email: vdelgado@ubu.es

---

**INTRODUCCIÓN.** En los últimos años la formación pedagógica del profesorado universitario ha experimentado un creciente interés en la universidad española. Este artículo pretende estudiar la evolución de la formación dirigida al profesorado de la Universidad de Burgos, mediante el análisis de los planes y las estrategias formativas realizadas desde el curso académico 2000/2001 hasta el 2010/2011. La formación (cursos, jornadas, seminarios...) se estructura en torno a distintos programas: *Formación docente en el Marco Europeo de Educación Superior*, *Formación continua del profesorado*, *Formación inicial del profesorado novel* y *Formación de idiomas*. La relevancia de este estudio, inmerso en otro más amplio, radica en que trata de responder a la emergente demanda de evaluación de la formación del profesorado universitario español. Encontramos pocas iniciativas en este sentido y, en el contexto autonómico de Castilla y León, esta sería la primera. **MÉTODO.** Se emplea un diseño cuantitativo descriptivo. Se ha obtenido información de las bases de datos y de las memorias del Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad. Los **RESULTADOS.** muestran un notable incremento del número de acciones formativas en el transcurso del tiempo, hasta un total de 431 (lo que supone 3.738.45 horas de formación y 12.177 plazas ofertadas). Se registran las mayores frecuencias en los tres últimos cursos estudiados. Las acciones formativas relativas a las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia destacan en la oferta y demanda, seguidas de las relacionadas con la renovación de metodologías docentes. Se proponen mejoras vinculadas al incremento de la modalidad no presencial (e-learning), la eficacia en los planes formativos y la evaluación del impacto de la formación.

**Palabras clave:** *Educación superior, Profesorado universitario, Formación docente, Desarrollo profesional, Formación inicial, Formación permanente, Evaluación de programas.*

---

## Formación pedagógica del profesorado universitario

Actualmente se constata un incremento del interés y sensibilización sobre la necesidad y posibilidad de formación del profesorado universitario, como se deduce de numerosas investigaciones (Amador y Pagés, 2012; Chamorro *et al.*, 2008; Duta, 2012; GIFD, 2011; González, 2006; Hativa, 2000; Imbernón, 2012; Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi, 2007; Trigwell, 2001; Wouters, Parmentier y Lebrun, 2000). Se demanda para el ejercicio de la profesión docente una sólida formación no solo en contenidos científicos propios de la disciplina, sino también en los aspectos correspondientes a su didáctica y a las diversas variables implicadas en la docencia (Berliner, 2000; Berthiaume, 2009; Bozu y Manolescu, 2010; Chacín y Briceño, 2008; Menges, 2001). El tema se ha estudiado y analizado ampliamente en las dos últimas décadas, hasta el punto de considerar la formación pedagógica del profesorado y sus prácticas en el aula como elementos clave para conseguir una de las prioridades universitarias actuales: la mejora de la calidad en la docencia (Cid, Pérez y Zabalza, 2013; Valcárcel, 2003).

La formación para la calidad, concebida como un proceso de aprendizaje continuo que forma parte del desarrollo profesional del profesorado (Mckimm, 2009; Ohata, 2007), debe contar, asimismo, con cualidades como las que aportan De Juanas y Diestro (2011), ha de ser sistematizada, específica, contextual, acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) y que contribuya al desarrollo, difusión y actualización de conocimientos.

Precisamente, la reciente implantación del EEES ha supuesto grandes cambios en el paradigma educativo, que han derivado en un nuevo modelo de enseñanza y un nuevo rol del profesorado universitario (Crisol Moya, 2011; Stes, Coertjens y Van Petegen, 2010; Velasco, Sánchez Martínez y Ferrero, 2012). Esto implica también otras necesidades formativas del profesorado

para adaptarse a su nuevo perfil docente y a sus nuevas competencias para saber formar en competencias (Álvarez Rojo *et al.*, 2011; Escudero, 2008; Fernández, Carballo y Galán, 2010; Larose, Grenon, Bourque, y Bedard, 2011; Zabalza, 2011a). Ha de formarse en un amplio abanico de competencias profesionales básicas (Madrid Izquierdo, 2005): el proceso de aprendizaje del estudiante; la planificación de la enseñanza; la utilización de métodos y técnicas didácticas adecuadas; las relaciones con los estudiantes; la evaluación, el control y la regulación de la docencia y del aprendizaje; el conocimiento de normas legales sobre derechos y deberes del profesor y del estudiante; y la gestión del desarrollo profesional docente.

Las universidades españolas han respondido a las demandas derivadas de Bolonia de formar a su profesorado para el cambio docente (Bozu y Manolescu, 2010; Duta, 2012; González, 2006; Valcárcel, 2003). Según el estudio de González (2006), la formación responde predominantemente (77,7%) a una preocupación por las exigencias de la reforma derivada de los principios de Bolonia; se enfatiza sobre la metodología, la evaluación, los diseños y las competencias; y predominan dos grandes bloques de contenidos: la planificación de la docencia (programación, guías y competencias) y los enfoques metodológicos (metodología y evaluación de competencias). Igualmente, la formación del profesorado novel es un frente que está suscitando cada vez más interés (Plaza *et al.*, 2012). Así lo muestra también el estudio del grupo de responsables de ICEs y servicios de formación de universidades españolas (Amador y Pagés, 2012). No obstante, el desarrollo de todas estas iniciativas es desigual en las distintas universidades, existiendo diferencias considerables tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo y de inversión (Imbernón, 2012). Al respecto, podemos encontrar diversos modelos de formación (Zabalza, 2007) basados en: *el apoyo mutuo* (*senior teachers*, tutorías, integración graduada en la carrera); *la participación en programas de investigación-acción* (elaboración de materiales o

guías para el aprendizaje, estudio de variables didácticas, proyectos de investigación pedagógica, incorporación de las TICs); *el enriquecimiento doctrinal* (cursos y talleres convencionales, manejo de bibliografías especializadas); *la reflexión* (observación de las propias clases) y *en la acreditación para la docencia universitaria*.

Ante esa variedad, un reciente estudio en las universidades catalanas (Torra *et al.*, 2013) indica una serie de retos institucionales para que la formación pueda incidir en la aludida mejora de la calidad docente: abordar la disfunción que representa el que el profesorado universitario pueda acceder a la docencia sin una formación previa; definir y potenciar la formación del profesorado, integrándola como una característica propia de su razón de ser; dirigir las acciones formativas tanto al profesorado de nuevo ingreso como al más veterano; y valorar la docencia hasta conseguir niveles comparables a las exigidas en la investigación.

En definitiva, se ha realizado un amplio esfuerzo y avanzado en la formación del profesorado universitario español, como se observa en las numerosas publicaciones y eventos científicos realizados. Sin embargo, no es tan amplia la producción referida a su evaluación, a conocer qué se ha hecho, qué resultados se encuentran y cómo se puede mejorar. En este sentido, una de las primeras iniciativas llevadas a cabo ha sido el diseño de un programa de evaluación de los planes de formación docente en las universidades (Zabalza, 2011b), realizado bajo los auspicios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Este programa se estructura en cuatro niveles que establecen protocolos de evaluación en relación al plan o programa establecido por las universidades, su puesta en práctica, el nivel de satisfacción generado, así como su nivel de impacto. Este último nivel se está convirtiendo en una importante línea de investigación en la actualidad (Feixas y Zellweger, 2010), debido a la escasez de estudios al respecto sobre la que alertan Fishman, Marx, Best y Tal (2003). Así se dejó constancia en el

Seminario de la Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU), “¿Qué funciona y qué no en el apoyo a la docencia universitaria? Análisis y contraste de las experiencias actuales”, celebrado en Madrid en 2011. Desde allí se impulsó la investigación pionera “Diagnóstico de los factores de transferencia de la formación docente del profesorado universitario”, dirigido por Feixas (2013) y en la que ha colaborado nuestra universidad.

En este artículo presentamos una parte de los resultados del proceso de investigación sobre la evaluación de la formación del profesorado en la Universidad de Burgos (en adelante UBU), centrándonos fundamentalmente en los dos primeros niveles que refería el profesor Zabalza: los planes de formación y su puesta en práctica mediante determinadas acciones formativas.

## La formación del profesorado en la UBU

Esta institución lleva realizando desde el curso académico 1998/1999 acciones formativas dirigidas a su profesorado bajo la dirección del actual Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE).

### Diseño de las estrategias formativas

Las acciones formativas ofertadas por el IFIE se organizan en los planes de formación permanente y, desde el curso académico 2009/2010, también en los planes de formación inicial destinadas al profesorado novel. Todas estas acciones tienen un carácter voluntario, ya que el profesorado decide, a título personal, si solicita participar en la propuesta de formación ofertada. No hay límite de acciones formativas profesor/año académico. Solo en el caso de que el número de demandantes supere al de plazas ofertadas, se realiza un sorteo.

El diseño de los planes es revisado y mejorado cada curso académico atendiendo a las necesidades

y demandas formativas que se detectan desde diversas fuentes: a) institucionales; b) derivadas de los centros y de los departamentos; c) resultados obtenidos del *Programa Docentia* y de las *Encuestas de evaluación docente*; y d) individuales del profesorado y de los *Grupos de innovación docente*.

### Plan estratégico de formación del profesorado

En los últimos años, se ha llevado a cabo un *Plan estratégico de formación del profesorado*, orientado a la innovación y la mejora de la docencia universitaria como recurso para favorecer la plena inclusión en el EEES. El *Programa de formación docente en el Marco del EEES* (2005/2009) ha permitido al profesorado planificar su propio itinerario formativo para adquirir competencias básicas relativas a la convergencia europea. Para poder alcanzar la certificación correspondiente, el profesorado tenía que realizar una formación con una duración total de 200 horas (20 créditos) distribuidas en cuatro bloques y teniendo como única limitación el número mínimo de créditos a cursar en cada uno de ellos: construcción del EEES (5), nuevos modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje (10), nuevas tecnologías e innovación docente (3,5) y otras acciones formativas (1,5). Todo ello ha repercutido en el aumento de la implicación docente con los cambios y en la mayor disposición a la innovación (Bol Arreba y Casado Muñoz, 2010).

En la actualidad, las acciones formativas se estructuran en torno a distintos programas:

- a) *Programa de formación continua*: sus acciones formativas son canalizadas principalmente a través de las fórmulas de cursos y seminarios donde los profesores interesados puedan compartir temas de interés común (metodologías docentes, uso de TICs en las aulas, etc.). También destaca la formación en centros, llevada a cabo principalmente tras la detección de necesidades formativas por

parte de los directores de departamento y decanos.

- b) *Programa de formación inicial*: el *Plan de formación inicial del profesorado novel* nace en 2009 con la finalidad de proporcionar orientación y formación pedagógica a los profesores noveles, aquellos que cuentan con una experiencia docente menor a cinco años.
- c) *Programa de formación en idiomas*: pretende facilitar el intercambio de profesores y alumnos en el nuevo marco del EEES, buscando la mejora de las competencias lingüísticas en idiomas mediante seminarios presenciales de conversación, cursos específicos de elevado nivel funcional y formación *online* con plataformas específicas.

### Oferta formativa

Dentro de la oferta formativa se distinguen diversos bloques temáticos: EEES, incluyendo todos los aspectos derivados del nuevo escenario educativo (créditos ECTS, organización de las enseñanzas...); nuevas tecnologías aplicadas a la docencia: formación relacionada con el uso de tecnologías de comunicación y la información para el ejercicio profesional de la docencia; renovación de metodologías docentes: actividades dirigidas a facilitar la actualización del profesorado en metodologías activas y participativas en el marco de una enseñanza orientada al aprendizaje; seminarios específicos: dirigidos a determinadas áreas o ramas de conocimiento; formación complementaria/transversal: todas aquellas actividades no incluidas en los bloques anteriormente mencionados y que complementan la formación del profesorado.

### Estudio empírico

#### Objetivos y preguntas de investigación

Este trabajo tiene como propósito analizar la evolución de las estrategias formativas dirigidas

al personal docente e investigador de esta universidad desde el curso académico 2000/2001 hasta el 2010/11. Para ello, partimos de una serie de preguntas de investigación, las cuales describiremos y analizaremos en el apartado de resultados y discusión.

### Metodología

El estudio realizado es de carácter descriptivo, y forma parte de una investigación más amplia, en la cual se ha utilizado un enfoque mixto y un diseño de dos etapas. En un primer momento se han extraído los datos pertenecientes a las *Memorias anuales* de las acciones formativas realizadas y a las bases informatizadas proporcionadas por el IFIE. En la segunda fase se están realizando entrevistas con docentes que cuentan con alta participación en acciones formativas para conocer su nivel de satisfacción y su percepción sobre el grado de eficacia e implementación de la formación recibida en su práctica docente. Igualmente, se contempla llevar a cabo grupos de discusión con alumnos de cada uno de los profesores entrevistados.

En este artículo, nos centraremos en describir los principales resultados cuantitativos obtenidos en la primera fase sobre las estrategias formativas.

### Resultados y discusión

A continuación mostramos los principales resultados dando respuesta a las preguntas planteadas y contrastando los datos obtenidos con otros estudios.

#### ¿Cómo evoluciona la oferta formativa a lo largo de los años y en qué medida ha repercutido la aparición del EEES?

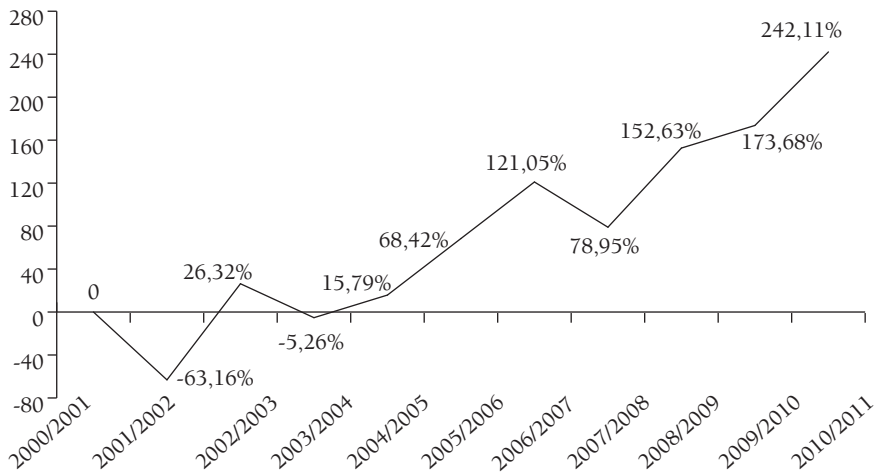
Durante el periodo estudiado, se han realizado un total de 431 acciones (363 de carácter general y 68 específicas de formación en idiomas) (tabla 1). De los resultados extraídos, se observa una clara tendencia al incremento de la oferta a partir del curso 2003/2004, fechas en las que se detecta la necesidad de prepararse para la convergencia al EEES y en la UBU se implanta el

**TABLA 1. Tabla de frecuencias atendiendo al número de acciones formativas generales por curso académico**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2000/01	19	5,2	5,2	5,2
	2001/02	7	1,9	1,9	7,2
	2002/03	24	6,6	6,6	13,8
	2003/04	18	5,0	5,0	18,7
	2004/05	22	6,1	6,1	24,8
	2005/06	32	8,8	8,8	33,6
	2006/07	42	11,6	11,6	45,2
	2007/08	34	9,4	9,4	54,5
	2008/09	48	13,2	13,2	67,8
	2009/10	52	14,3	14,3	82,1
	2010/11	65	17,9	17,9	100,0
Total	363	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia.

**GRÁFICO 1. Incremento acumulado de las acciones formativas generales respecto al curso inicial (2000/01)**



Fuente: elaboración propia.

Programa de formación docente en el Marco del EEES mencionado. Igualmente, se registran las mayores frecuencias en los tres últimos cursos (45,4% del total), coincidiendo con el cambio en la dirección del IFIE.

El incremento, respecto a los comienzos, supone más del doble (242,11%) de acciones formativas en el último curso estudiado (gráfico 1) y ello a pesar de contar con menor presupuesto al carecer de financiación pública externa como ocurría en años anteriores. La gestión más eficaz de los recursos, potenciar la participación como formadores del profesorado propio, reducir el número de horas de los cursos, etc., pueden ser, entre otras, las principales razones que explican esta realidad.

Esta evolución positiva coincide con los datos aportados en una investigación de similares características realizada en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida (Iglesias, Tena y Vendrell, 2011), donde la formación también se incrementa notoriamente en los últimos años.

**¿Qué tipo de modalidad formativa (en cuanto al nivel de presencialidad) y bloques temáticos predominan en la oferta?**

Al preguntar al profesorado por sus preferencias sobre la modalidad formativa, hay estudios que revelan que prefieren las de carácter mixto, semipresencial o también denominada *blended learning*, es decir, aquellas que contemplan una parte presencial y otra a distancia (Chamorro *et al.*, 2008). Sin embargo, en nuestra investigación, la enseñanza presencial es la modalidad dominante ya que supone casi el 90% del total ofertado, correspondiendo el porcentaje restante a la enseñanza semipresencial y, en último lugar, encontramos que la enseñanza virtual prácticamente está ausente (gráfico 2).

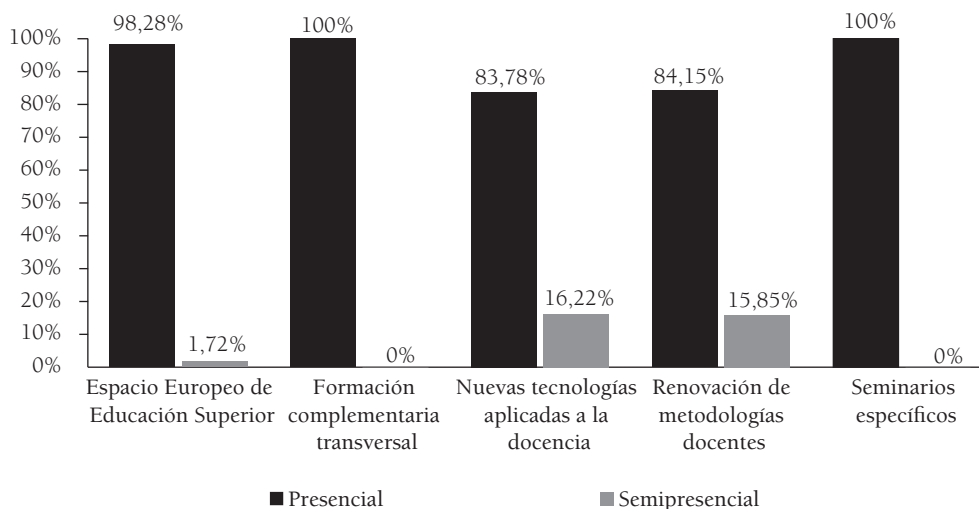
En la actualidad, prácticamente la totalidad de universidades españolas ofertan formación para su profesorado, relacionada con las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia (Gutiérrez, 2011). En nuestro estudio, estas son las que también han tenido una mayor contribución en los planes de formación, representando el 40,8%

de las mismas, con un total de 148 acciones formativas (tabla 2).

Como hemos indicado, la aplicación de la Declaración de Bolonia requiere una modificación de la actuación docente en su concepción y metodologías (González, 2006; Varcárcel, 2003; Villa, 2008), de hecho, los resultados de un reciente estudio (GIFD, 2011) muestran que el 96% del profesorado considera la competencia metodológica como uno de los elementos importantes dentro de los recursos de un profesor. En nuestro caso, la oferta formativa relativa a la *Renovación de metodologías docentes* presenta también gran peso frente al total, con un 22,6% (82 acciones). Por otra parte, las relacionadas con el EEES han representado el 16%, con 58 acciones, mientras que las incluidas en formación complementaria/transversal han supuesto un 13,2%, con 48. La suma de EEES y renovación de metodologías docentes supone un 38,57% del total, cifra bastante inferior a los resultados mostrados por

González (2006). No obstante, es preciso aclarar que la clasificación de bloques temáticos que nosotros utilizamos no excluye que buena parte de los contenidos incluidos en el bloque de nuevas tecnologías aplicadas a la docencia guarde relación con la metodología para la convergencia europea, en cuyo caso, sumando estas acciones formativas nos aproximaríamos al porcentaje mostrado por el citado estudio. Seminarios específicos es el bloque que tiene menor presencia con un 7,4% (27 acciones formativas). Esto puede tener su explicación en la mayor demanda de profesores, centros y grupos de innovación docente, relacionada con temas más vinculados a cuestiones metodológicas, dejando en segundo plano los relativos a su disciplina que puede, tal vez, actualizar por otras vías como jornadas, congresos etc. (GIFD, 2011). En cuanto a la formación específica en idiomas, el inglés es el predominante en un 77,94%. Le siguen el alemán (10,29%) y el francés (7,35%), siendo menor la oferta formativa en italiano y chino.

**GRÁFICO 2. Tabla de frecuencias del número de acciones formativas incluidas en los diversos bloques temáticos respecto al total por curso académico**



Fuente: elaboración propia.

**TABLA 2. Tabla de frecuencias del número de acciones formativas incluidas en los diversos bloques temáticos respecto al total por curso académico**

	Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia	Renovación de metodologías docentes	Seminarios específicos	Formación complementaria	EEES	Total				
	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total
2000/01	10	52,63%	5	26,32%	1	5,26%	3	15,79%		19
2001/02	3	42,86%	1	14,29%	2	28,57%	1	14,29%		7
2002/03	19	79,17%	4	16,67%			1	4,17%		24
2003/04	9	50,00%	4	22,22%	2	11,11%			3	16,67%
2004/05	11	50,00%	9	40,91%	1	4,55%			1	4,55%
2005/06	15	46,88%	11	34,38%			4	12,50%	2	6,25%
2006/07	9	21,43%	10	23,81%	2	4,76%	2	4,76%	19	45,24%
2007/08	10	29,41%	8	23,53%	2	5,88%	3	8,82%	11	32,35%
2008/09	15	31,25%	10	20,83%	4	8,33%	8	16,67%	11	22,92%
2009/10	26	50,00%	11	21,15%	3	5,77%	6	11,54%	6	11,54%
2010/11	21	32,31%	9	13,85%	10	15,38%	20	30,77%	5	7,69%
Total	148	40,77%	82	22,59%	27	7,44%	48	13,22%	58	15,98%

Fuente: elaboración propia.

### ¿Qué duración tienen las acciones formativas?

El total de horas de formación impartidas en las acciones de carácter general ascienden a 3738.45, siendo la media de duración de 10,29 horas. No obstante, la alta desviación típica existente (10,66), permite afirmar que en la realidad está duración fluctúa mucho de unas acciones formativas a otras, oscilando entre una hora como mínimo y varias jornadas (83 horas). Este resultado coincide con la línea de trabajo de otras instituciones, donde la duración de las acciones formativas es variable según la temática, los destinatarios, la metodología, etc. (Pinya, 2008).

En general, predominan los cursos de menor duración, ya que el 64,5% tiene menos de 8 horas. Sin embargo, en la formación específica en idiomas ocurre lo contrario ya que prevalecen

los cursos más largos (más de 16 horas), siendo casi nueve de cada diez.

Hay estudios que sugieren que las acciones formativas no superen las 30 horas (Aciego, Martín y García, 2003). En nuestro estudio la tendencia a la certificación es mayor cuanto menor es la duración de los cursos, posiblemente esto se deba a razones como la sobrecarga laboral del profesorado, su horario muy diversificado, etc. que limita sus posibilidades de asistencia a actividades de larga duración.

### ¿A qué bloque temático corresponden las acciones formativas que cuentan con mayor demanda?

De nuestros resultados se extrae que las materias de formación con mayor demanda son de nuevo



las relacionadas con las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia y con el EEES. La llegada de las tecnologías ha provocado importantes cambios en las enseñanzas y en la forma de enseñar, lo cual exige la necesaria formación e implicación del profesorado al respecto (Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2007). Probablemente este sea el motivo por el que las acciones formativas incluidas en Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia sean las más demandadas (De Pablos y Villaciervos, 2005).

La oferta de plazas es variable dependiendo de las características concretas de cada una de las acciones formativas. A nivel general, podemos decir que cuatro de cada diez se ofertaron sin límite de plazas, el 31,85% con un límite de participantes entre 21 y 40 y el 23,97% las que comprenden hasta 20.

Como se observa en la tabla 3, en cada uno de los bloques temáticos, las acciones incluidas en EEES y renovación de metodologías docentes

**TABLA 3. Tabla de frecuencias atendiendo a la oferta de plazas de las acciones formativas generales por bloques temáticos**

		Bloques temáticos					Total
		Espacio europeo de Educación Superior	Formación complementaria / transversal	Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia	Renovación de metodologías docentes	Seminarios específicos	
Hasta 20 participantes	Frecuencia	1	8	50	11	8	78
	% dentro de intervalo	1,3%	10,3%	64,1%	14,1%	10,3%	100,0%
	% dentro del bloque temático	1,7%	16,7%	33,8%	13,4%	29,6%	21,5%
De 21 a 40 participantes	Frecuencia	5	17	38	41	3	104
	% dentro de intervalo	4,8%	16,3%	36,5%	39,4%	2,9%	100,0%
	% dentro del bloque temático	8,6%	35,4%	25,7%	50,0%	11,1%	28,7%
De 41 a 60 participantes	Frecuencia			13	4	0	17
	% dentro de intervalo			76,5%	23,5%	,0%	100,0%
	% dentro del bloque temático			8,8%	4,9%	,0%	4,7%
Más de 60 participantes	Frecuencia			37			37
	% dentro de intervalo			100,0%			100,0%
	% dentro del bloque temático			25,0%			10,2%
Sin límite de participantes	Frecuencia	52	23	10	26	16	127
	% dentro de intervalo	40,9%	18,1%	7,9%	20,5%	12,6%	100,0%
	% dentro del bloque temático	89,7%	47,9%	6,8%	31,7%	59,3%	35,0%
Total	Frecuencia	58	48	148	82	27	363
	% dentro de intervalo	16,0%	13,2%	40,8%	22,6%	7,4%	100,0%
	% dentro del bloque temático	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia.

son las que registran menor límite de participantes. Por otro lado, en nuevas tecnologías aplicadas a la docencia encontramos mayores limitaciones para la participación, debido sin duda a la necesidad de acomodar el número de participantes con los ordenadores disponibles en el aula; así como a la propia complejidad de los contenidos tecnológicos que hace necesario reducir la ratio para así atender más directamente a las dificultades individuales.

Observando el número de ediciones de las acciones formativas de carácter general, estas oscilan entre una y once. La gran mayoría solo cuentan con una edición (71,3%), seguidas de las de dos (8,8%) y de las que tienen tres en similares porcentajes (8,3%). En otras universidades (Gutiérrez, 2011), las acciones formativas con mayor número de ediciones se incluyen dentro de nuevas tecnologías aplicadas a la docencia, destacando las que están orientadas al conocimiento y uso de la plataforma de campus virtual. Esto mismo sucede en nuestro caso donde la incorporación de las plataformas docentes digitales utilizadas en la UBU suscita mayor número de ediciones de actividades de formación específica (UBUCampus con 9 ediciones en 2005/2006 y UBUVirtual con 11 ediciones en 2009/2010 y 2010/2011).

#### ¿Qué relación podemos encontrar entre la oferta y la demanda de acciones formativas?

El número total de solicitudes asciende a 12.177, de las cuales, ocho de cada diez fueron admitidas. En general, se aprecia una evolución creciente del profesorado admitido a acciones formativas a lo largo del periodo considerado. Estos resultados están en sintonía con los obtenidos por Chamorro *et al.* (2008) en las universidades de la Comunidad de Madrid, quienes comentan que este hecho parece dar respuesta a la creciente importancia que tanto los profesores, como las universidades, están dando a la formación, así como al esfuerzo inversor realizado en las mismas durante los últimos años. Sobre nuestra

universidad ya hemos hecho mención a otros factores no necesariamente relacionados con una inversión alta.

Por curso académico, resalta el 2009/2010 ya que prácticamente la totalidad de profesorado es admitido. Por otro lado, tres de cada diez se quedan sin plaza en 2002/2003 y 2004/2005. EEES junto con *seminarios específicos* son los bloques temáticos que registran un mayor número de admitidos. Sin embargo, en el resto encontramos acciones formativas que tienen una gran demanda llegando incluso en algunos casos a quedarse sin plaza el 80%. Este hecho creemos que guarda relación con el tipo de contenido de la acción formativa. Por ejemplo, aquellos con menos carga práctica permiten contar con mayor número de participantes.

#### ¿Qué índice de abandono encontramos en los planes de formación?, es decir, ¿qué relación se da entre solicitudes admitidas y los certificados de asistencia emitidos?

Al igual que en la mayoría de universidades del territorio nacional, la obtención del certificado por parte del profesor participante a una acción formativa requiere de ciertas exigencias, incluyendo siempre la asistencia a un número determinado de sesiones así como las medidas que consideren necesarias en función de la especificidad de la formación.

Del total de solicitudes admitidas (9.767) para realizar actividades formativas, casi el 70% de los participantes obtuvieron certificado en las mismas (6.692), una cifra bastante alta en comparación con la obtenida en otras universidades (González Tirados, 2011). No obstante, esto significa que tres de cada diez no cumplen los requisitos necesarios para obtener su certificado, dato relevante ya que casi un 20% de profesorado que solicita formación se queda sin plaza.

Durante los primeros cursos estudiados se presentan los mayores porcentajes de profesorado

sin certificar su formación, siendo a partir de 2003/2004 cuando empieza a aumentar el número de certificados expedidos. No obstante, cabe decir que durante el 2010/2011 se aprecia un notable incremento de docentes sin recibir certificación a pesar de estar en vigor el *Reglamento de admisión y asistencia a las acciones formativas* del IFIE, dato que hace necesario repensar y establecer nuevas líneas de actuación en cuanto a la organización y planificación de la admisión, a las acciones formativas ofertadas.

Por bloque temático, como puede apreciarse en la tabla 4, las acciones formativas incluidas en *formación complementaria/transversal* y *seminarios específicos* son las que registran el menor

número de certificaciones. Al contrario, EEES y *renovación de metodologías docentes* son las que obtienen un mayor porcentaje de certificados. El interés mostrado por el profesorado en ambos puede deberse (en parte, pues también cuentan con mayor oferta) a la inquietud generada por los nuevos cambios así como a la necesidad de actualización pedagógica derivada de los mismos, como ya hemos expuesto anteriormente.

Por otro lado, el 65,68% del profesorado inscrito en acciones formativas incluidas en *nuevas tecnologías aplicadas a la docencia* han certificado su formación siendo el curso 2009/2010 el que alcanza una mayor frecuencia. Estos resultados contrastan con los aportados por estudios sobre

**TABLA 4. Tabla de frecuencias del porcentaje de profesorado que no ha sido admitido así como el profesorado que no ha certificado su formación en cada uno de los bloques temáticos por curso académico**

	Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia		Renovación de metodologías docentes		Seminarios específicos		Formación complementaria		EEES	
	% Sin plaza	% Sin certificar	% Sin plaza	% Sin certificar	% Sin plaza	% Sin certificar	% Sin plaza	% Sin certificar	% Sin plaza	% Sin certificar
2000/01	11,85%	40,86%	15,13%	43,56%			48,15%	15,58%	73,85%	
2001/02		65,52%	37,93%	44,44%			82,14%	37,50%	50%	
2002/03	36,06%	49,17%		3,77%			26,32%	7,14%		
2003/04	29,38%	61,07%		53,46%			17,86%			39,60%
2004/05	27,89%	32,92%	36,43%	20,33%					25%	14,81%
2005/06	30,65%	32,61%	35,78%	3,57%				54,16%	18,24%	8,63%
2006/07	46,27%	47,98%	1,97%	16,54%		4%		80,22%	6,08%	17,72%
2007/08	18,25%	35,62%	38,35%	25,60%	11,11%	45,31%		84,26%		20,17%
2008/09	52,37%	18,21%	32,51%	31%		54,05%		29,81%		16,60%
2009/10	5,41%	18,77%	3,25%	34,58%		26,39%	8,33%	27,92%		26,70%
2010/11	17,85%	33,95%	35,03%	36,05%		44,76%	18,33%	37,88%		58,99%
Total	28,14%	34,32%	26,06%	28,19%	1,48%	40,94%	10,45%	41,95%	3,4%	23,09%

Fuente: elaboración propia.

la formación específica del profesorado en TIC en las universidades de Castilla y León (Baelo y Arias, 2011). Subrayan estos trabajos que, a pesar de la importancia concedida a la misma por los docentes, se constata que la formación en TIC sigue siendo un punto débil, principalmente en aquellos aspectos relacionados con la formación en recursos que permiten llevar a cabo procesos de colaboración y virtualización, entornos de trabajo colaborativo, la utilización de *weblogs*, *wikis*, las plataformas virtuales o el software de propósito específico. De hecho, tan solo el 14% de los profesores encuestados manifiestan haber adquirido su formación en TIC a través de cursos organizados por la propia universidad. Entre los principales motivos para no realizar actividades formativas de este tipo se encuentran la falta de tiempo, la escasez de ofertas formativas adecuadas a su perfil profesional, así como la falta de información o desconocimiento acerca del desarrollo de estas actividades para justificar su no participación en las mismas. Además de estas razones, podemos añadir las aportadas por Muñoz, González y Fuentes (2011) que hacen referencia a la formación autodidacta, falta de incentivos, falta de interés o motivación y la rápida obsolescencia de la tecnología.

### **Conclusiones y propuestas para futuras investigaciones**

Los datos del estudio muestran una preocupación cada vez mayor de la universidad y del profesorado por la formación. Se encuentra un notable incremento de la oferta y demanda de acciones formativas en todo el periodo, coincidiendo con la implantación del EEES y cambios en la gestión propia. Esta universidad ha sido una de las relativamente pocas que ha creado un título formativo propio en temas de convergencia europea, y la primera en Castilla y León en implementar un programa de formación de profesores noveles. Este último extremo, junto con su participación en la red de responsables de formación de universidades españolas, ha permitido

su participación en estudios estatales sobre el tema como el coordinado por Amador y Pagés (2012). En conjunto, la coordinación estatal y autonómica en la que la UBU colabora y los resultados obtenidos, nos permiten afirmar que la formación ofertada se corresponde (en forma y contenido) con el contexto general de la universidad española (Chamorro *et al.*, 2008; Torra *et al.*, 2013; Iglesias, Tena y Vendrell, 2011).

Otros avances guardan relación con la ampliación de los canales de detección de necesidades formativas, añadiendo a los tradicionales aquellos relacionados con los grupos de innovación y los resultados de la evaluación docente (*Programa Docentia*). Igualmente, la formación del profesorado se ha recogido en los planes estratégicos de la universidad en el actual modelo educativo.

En las acciones formativas realizadas, predominan las actividades presenciales de una duración igual o menor a 8 horas (sobresaliendo las relacionadas con las *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación* y la *Renovación de metodologías docentes*) y se observa también la absoluta ausencia de las plenamente virtuales. Por ello, será importante considerar en el futuro estas actividades *online*, donde de nuevo las TIC ayudan y se postulan como una línea de trabajo actual para la colaboración entre docentes, promoviendo, a su vez, factores motivacionales (Galán, González y Román, 2012).

Encontramos también una alta tasa de admisión de las solicitudes recibidas, siendo también elevado el índice de aprovechamiento si atendemos al número de certificados emitidos (70%). No obstante, la eficiencia de la formación se resiente al considerar el desajuste entre el 30% de profesores que no finaliza la acción formativa y el 20% que se queda sin plaza. Conviene, por tanto, estudiar variables organizativas que incrementen el nivel de eficiencia, de manera que no queden “sillas vacías” de profesores que abandonan la actividad mientras otros se han quedado sin poder acudir a ellas.

De acuerdo con las aportaciones de Zabalza (2011b), este estudio se ha centrado en los dos primeros niveles (evaluación de los planes de formación y de su puesta en práctica) y solo parcialmente (acciones formativas). Por lo tanto, faltaría profundizar en ellos y atender a la evaluación del nivel de satisfacción y el nivel de impacto generado por los programas. En este sentido, consideramos necesario incidir en la repercusión de la formación recibida por el profesorado universitario en la mejora de su actividad docente, así como en dar paso o reforzar otros modelos

formativos, donde quepan estrategias de apoyo entre iguales, mentoría, comunidades de práctica o investigación-acción (Feixas, 2013).

Y por último, una línea de trabajo actual, internacional y nacional, se centra en “cómo enseñan los buenos profesores” (Cid, Pérez y Zabalza, 2013). Identificarlos y ver cómo trabajan, si sus buenas prácticas se relacionan con sus concepciones pedagógicas y otras variables, creemos que puede servir para aportar evidencias que contribuyan a mejorar la formación docente.

## Referencias bibliográficas

---

- Aciego, R., Martín, E., y García, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 53-77.
- Álvarez Rojo, V. et al. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 17 (1), 1-22.
- Amador, J. A., y Pagés, T. (2012). La formación del profesorado novel en universidades españolas. *Informe*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Baelo, R., y Arias, A. R. (2011). Formación del profesorado universitario en (TIC). En J. J. Maquilón, M<sup>a</sup>. P. García y M<sup>a</sup>. L. Belmonte (coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (347-355). Murcia: Universidad de Murcia.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education, *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 358-371. DOI: 10.1177/0022487100051005004
- Berthiaume, D. (2009). Teaching disciplines. En H. Fry, S. Ketteridge y S. Marshall (eds.). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (3<sup>rd</sup> ed.) (215-225). New York: Routledge.
- Bol Arreba, A., y Casado Muñoz, R. (2010). Apoyo institucional a la innovación educativa universitaria. En R. Casado (coord.). *Buenas prácticas en nuestras aulas universitarias* (19-28). Burgos: Universidad de Burgos.
- Bozu, Z., y Manolescu, M. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior y el profesorado universitario novel un estudio cualitativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62 (4), 51-64.
- Chacín, M., y Briceño, M. (2008). El profesor universitario y la integración de la didáctica en la enseñanza universitaria. *Paradigma*, XXIX (1), 21-40.
- Chamorro, M<sup>a</sup>. C., et al. (2008). *Formación del profesorado docente e investigador (en las universidades de la Comunidad de Madrid)*. Madrid: BOCM.
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16 (2), 265-296. DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2643
- Crisol Moya, E. (2011). Student and teacher: new roles in the university, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2 (1), 84-91.
- De Juanas, A., y Diestro, A. (2011). Implicaciones en la formación del profesorado universitario en la actualidad. En J. J. Maquilón et al. (coords.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo sostenible* (557-570). Murcia: Universidad de Murcia.

- De Pablos, J., y Villaciervos, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99-124.
- Duta, N. (2012). Formación psicopedagógica del profesorado universitario en el contexto actual de la enseñanza superior. En *IX Jornadas de Redes*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red-U*, 6 (2). Recuperado de <http://goo.gl/TVV85a>
- Feixas, M. (coord.) (2013). *Transferencia de la Formación Docente: el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente. Informe de investigación*. Red-U. Recuperado de <http://www.red-u.org/>
- Feixas, M., y Zellweger, F. (2010). Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education. *Changing Cultures in Higher Education*, 85-102. DOI: 10.1007/978-3-642-03582-1\_8
- Fernández, M. J., Carballo, R., y Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges, *Higher Education*, 60 (1), 101-118.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., y Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19 (6), 643-658. DOI: 10.1016/S0742-051X(03)00059-3
- Galán, A., González, M. A., y Román, M. (2012). La irrupción del factor comunitario en el perfil del profesorado universitario. *Bordón*, 64 (3), 133-146.
- GIFD - Grup Interuniversitari de Formació Docent (2011). *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario* (Informe Núm. EA2010-0099). Madrid: Ministerio de Educación.
- González, M. (coord.) (2006). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea*. Recuperado de <http://bit.ly/I2br0V>
- González Tirados, R. M. (dir.) (2011). *Informe de una década de Acciones Formativas en el ICE*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Gutiérrez, I. (2011). Formación del profesorado universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación: análisis de la situación en las universidades españolas. En *Actas del III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, (45-47). Barcelona: ICE / Universidad de Barcelona.
- Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professor. *Instructional Science*, 28, 491-523. DOI: 10.1023/A:1026521725494
- Iglesias, C., Tena, A., y Vendrell, C. (2011). Análisis y evolución de la formación en docencia universitaria del profesorado de la Univesitat de Lleida. Período 2000-2010. En *IX Jornadas de Redes*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Bautista (coord.). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*, (85-103). Barcelona: Graó.
- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J., y Bédard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 81-100.
- Madrid Izquierdo, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 23. Recuperado de <http://goo.gl/f884Gs>
- Mckimm, J. (2009). Teaching quality, standars and enhancement. En H. Fry, S. Ketteridge y S. Marshall. (eds.). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (3<sup>rd</sup> ed.) (186-197). New York: Routledge.

- Menges, R. J. (2001). Teaching in Higher Education. En V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (4<sup>th</sup> ed.) (1.122-1.156). Washington, DC: AERA.
- Muñoz, P. C., González, M., y Fuentes, E. J. (2011). Competencias tecnológicas del profesorado universitario: Análisis de su formación ofimática. *Educación XXI*, 14 (2), 157-188.
- Ohata, K. (2007). Teacher Development or Training? Recent Developments in Second/ Foreign Language Teacher Education. *Language Research Bulletin*, 22. ICU, Tokyo. Recuperado de <http://goo.gl/A2oCaE>
- Plaza, I. M., et al. (2012). La evaluación formativa y compartida como aspecto fundamental en la formación del profesorado novel universitario: experiencia en las Facultades de Ciencias y Farmacia de la Universidad de Granada. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 59-72.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., y Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557-571. DOI:10.1016/j.tate.2006.11.013
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa Socioeducativa*, 1 (0), 3-24. Recuperado de <http://goo.gl/ambK6>
- Stes, A., Coertjens, L., y Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach. *Higher education*, 60 (2), 187-204. DOI: 10.1007/s10734-009-9294-x
- Torra, I., et al. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 285-309.
- Trigwell, K. (2001). Judging university teaching. *International Journal for Academic Development*, 6 (1), 65-73. DOI: 10.1080/13601440110033698
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, n° ext., 177-212.
- Valcárcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Recuperado de <http://bit.ly/z5yON9>
- Velasco, M. S., Sánchez Martínez, M. T., y Ferrero, N. R. (2012). Developing Generic Competences in the European Higher Education Area: a proposal for teaching the principles of economics. *European Journal of Education*, 47 (3), 462-476. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2012.01525.x
- Wouters, P., Parmentier, P., y Lebrun, M. (2000). *Formation Pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université*. Recuperado de <http://bit.ly/YErOpy>
- Zabalza, M. A. (2007). *La evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de las universidades. Planes de formación del profesorado universitario*. Universidad de Burgos. Recuperado de: <http://goo.gl/kVHGsw>
- Zabalza, M. A. (2011a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011b). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47 (1), 181-197.

## Abstract

---

### *Radiography of Teacher Training at the University of Burgos: Evolution and Analysis of Plans and Training Strategies*

**INTRODUCTION.** Over recent years, the teacher training of university personnel has attracted growing interest in Spanish universities. This study looks at the evolution of training courses that targets

lecturers at the University of Burgos, through the analysis of plans and training strategies completed since the 2000/01 academic year up until 2010/11. The training (courses, one-day conferences, seminars) is structured around different programmes: *Teacher Training in the European Framework of Higher Education, On-going Training of Lecturers, Initial training of New Lecturers and Language Training*. The relevance of this study, which is part of a broader investigation, is that it seeks to respond to the emerging demand for the evaluation of training actions for lecturers at Spanish universities. Few initiatives exist in this area and this study is the first of its kind in the context of the autonomous region of Castilla and Leon. **METHOD.** A descriptive quantitative design is employed using data from the databases and the records of the Institute of Training and Educational Innovation of at Burgos University. The **RESULTS** show a notable increase in the number of training actions over time, up to a total of 431 (which implies 3738.45 training hours and 12.177 places on in training courses). The highest rates of attendance were recorded over the three last academic years under study. Training actions relating to New technologies applied to teaching highlight supply and demand, followed by those related to the Renewal of teaching methods. Improvements are linked to the modality of distance learning (e-learning), the efficacy of training plans and the evaluation of training outcomes.

**Key Words:** *Higher Education, University teachers, Teacher training, Professional development, Initial formation, Permanent teacher training, Evaluation.*

## Résumé

---

### *Radiographie de la formation des enseignants à l'université de Burgos: évolution et analyse des plans et des stratégies de formation*

**INTRODUCTION.** Ces dernières années, l'Université espagnole a montré un intérêt croissant pour la formation pédagogique du professorat universitaire. Le présent article cherche à étudier l'évolution de la formation offerte au professorat de l'université de Burgos en analysant les plans et les stratégies de formation mis en œuvre entre les années universitaires 2000/01 et 2010/11. La formation ( cours, journées, séminaires ) est divisée en plusieurs programmes : *Formation des enseignants dans le Cadre européen de l'enseignement supérieur, Formation continue du professorat, Formation initiale des nouveaux enseignants et Formation en langues étrangères*. L'importance de cette étude, qui s'intègre dans une autre étude plus générale, réside dans le fait qu'elle tente de répondre à la demande émergente d'évaluation de la formation du professorat universitaire espagnol. Il existe peu d'initiatives qui vont dans ce sens et, dans le contexte de la communauté autonome de Castille et Léon, il s'agirait de la première. **MÉTHODE.** La méthode adoptée est quantitative et descriptive. Les informations utilisées proviennent des bases de données et des mémoires de l'Institut de formation et d'innovation éducative de l'université. Les **RÉSULTATS** montrent qu'avec le temps, le nombre d'actions de formation a considérablement augmenté, jusqu'à atteindre un total de 431 (ce qui représente 3788.45 heures de formation et une offre de 12.177 places). Elles ont été plus fréquentes au cours des trois dernières années examinées. Les actions de formation relatives aux Nouvelles technologies appliquées à l'enseignement se situent en tête de l'offre et de la demande, suivies des actions liées à la Rénovation des méthodologies d'enseignement. Les améliorations proposées concernent l'augmentation de la formule non présentielle (*e-learning*), l'efficacité des programmes de formation et l'évaluation de l'impact de cette dernière.

**Mots clés:** *Enseignement supérieur, Professorat universitaire, Formation des enseignants, Développement professionnel, Formation initiale, Formation permanente, Évaluation de programmes.*



## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Vanesa Delgado Benito (autora de contacto)**

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Burgos y Profesora ayudante doctora del Área de Didáctica y Organización Escolar de la citada universidad. Entre sus principales líneas de investigación destaca la formación del profesorado universitario. Otras líneas en las que trabaja se orientan hacia las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo.

Correo electrónico de contacto: [vdelgado@ubu.es](mailto:vdelgado@ubu.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Burgos. C/ Villadiego, s/n. CP 09001. Burgos, España.

### **Raquel Casado Muñoz**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos. Ha dirigido el Instituto de Formación e Innovación Educativa (2008-2012), entidad responsable de la formación del profesorado universitario y de la innovación en docencia. Ha coordinado diferentes proyectos relacionados con la formación del profesorado universitario y en la actualidad participa en estudios vinculados a la evaluación de competencias.

Correo electrónico de contacto: [rcasado@ubu.es](mailto:rcasado@ubu.es)