

PROFESUP: CALIDAD DE LA DOCENCIA EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS¹

F. Borja Fernández García-Valdecasas

María Arias Corona

Esther González Castellón

UGR

Daniel González González

UGR

danielg@ugr.es

Recepción Artículo: 22 abril 2022
Admisión Evaluación: 22 abril 2022
Informe Evaluador 1: 24 abril 2022
Informe Evaluador 2: 26 abril 2022
Aprobación Publicación: 27 abril 2022

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir las características del cambio paradigmático que se está produciendo en la Educación Superior y sus efectos para la profesionalización y la calidad docente. El estudio se basa en tres ámbitos de la acción política y en sus correspondientes fundamentos teóricos que están explicando parte de la transformación de las instituciones de Educación Superior y de la profesión académica y que, de manera integrada, constituyen un nuevo modelo o paradigma. Se trata de: (a) el efecto de las políticas de acreditación y evaluación basada en estándares; (b) la extensión del movimiento SoTL (Scholarship of Teaching and Learning); (c) la aparición de nuevos espacios regionales de integración de la Educación Superior que trasladan el foco de la transferibilidad desde los programas de enseñanza a los resultados de aprendizaje. El modelo de investigación adoptado es de naturaleza descriptiva, explicativa. La investigación se realiza en el marco de un proyecto de I+D+i del Programa Operativo FEDER, en el que participan 28 universidades (9 de Andalucía, 6 del resto de España y 13 de América Latina) y 21 equipos de investigación. En esta investigación se emplea para la recogida de información un cuestionario y una entrevista oral en profundidad. El cuestionario ya ha sido utilizado en estudios previos que nos sirven de antecedente. En esta comunicación se presentan los resultados previos más pertinentes para el proyecto.

Palabras clave: educación superior; calidad docente; profesionalización; iberoamérica

ABSTRACT

Profesup: teaching quality in latin american universities. The objective of this work is to describe the characteristics of the paradigmatic change that is taking place in Higher Education and its effects on professionalization and teaching quality. The study is based on three areas of political action and their

corresponding theoretical foundations that are explaining part of the transformation of Higher Education institutions and the academic profession and that, in an integrated manner, constitute a new model or paradigm. These are: (a) the effect of standards-based evaluation and accreditation policies; (b) the extension of the SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) movement; (c) the appearance of new regional spaces for the integration of Higher Education that transfer the focus of transferability from teaching programs to learning outcomes. The research model adopted is descriptive, explanatory in nature. The research is carried out within the framework of an I+D+i project of the FEDER Operational Program, in which 28 universities participate (9 from Andalusia, 6 from the rest of Spain and 13 from Latin America) and 21 research teams. In this research, a questionnaire and an in-depth oral interview are used to collect information. The questionnaire has already been used in previous studies that serve as background information. In this communication the most pertinent previous results for the project are presented.

Keywords: higher education; teaching quality, professionalization; iberoamérica

INTRODUCCIÓN

El estudio del cambio paradigmático de la profesionalización docente en las universidades, se basa en tres ámbitos de la acción política y en sus correspondientes fundamentos teóricos que están explicando parte de la transformación de las instituciones de Educación Superior y de la profesión académica en nuestros días y que, de manera integrada, constituyen un nuevo modelo o paradigma. Se trata de: (a) el efecto de las políticas de acreditación y evaluación basada en estándares; (b) la extensión del movimiento SoTL (Scholarship of Teaching and Learning); (c) la aparición de nuevos espacios regionales de integración de la Educación Superior que trasladan el foco de la transferibilidad desde los programas de enseñanza a los resultados de aprendizaje, de los cuales Europa y América Latinas son dos buenos ejemplos.

ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN BASADA EN ESTÁNDARES

Fenómenos como el crecimiento o masificación y la democratización de acceso a la Educación Superior están en la base de la nueva función que las universidades juegan para las sociedades desarrolladas (Bruner, 2018; Ellis & Hogard, 2019). En esta nueva función, que se perfila conforme avanza el presente siglo (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2019), en paralelo a la aparición y superación, al menos aparente, de una fuerte crisis económica global, la universidad deja de poseer definitivamente el monopolio de la investigación y el cuerpo académico deja de pivotar de manera equilibrada entre las funciones tradicionales de investigación y docencia (Gallagher, 2020), para fragmentarse en maneras distintas de ejercer la profesión con pesos distintos para las diversas funciones: enseñanza, investigación, innovación, transferencia, gestión y extensión (Vaillant, 2008; Marques, 2014; Fernández Cruz & Gijón, 2011).

Tanto la pérdida del monopolio de la investigación y la necesidad de alianzas con el sector productivo, como la transformación en la visión de la formación de profesionales (Bourke, 2019), el auge de la privatización y la aparición de nuevos formatos institucionales de Educación Superior, han generado la necesidad de incrementar los procesos de rendición de cuentas ante la sociedad (Latif et al, 2019) y, por ello, de implantar mecanismos de acreditación y evaluación basada en estándares (Tejedor, 2012; Dougherty, Slevc, & Grand, 2019). De algunos de estos mecanismos hemos informado anteriormente (Sierra & otros, 2009; Fernández Cruz, 2018).

Los procesos de evaluación y aseguramiento nunca son neutrales sino que se refieren a equilibrios de poder dentro de las universidades y entre ellas y otros actores sociales (Shams, & Belyaeva, 2019). Son tres las lógicas que se han vinculado a la evaluación institucional: rendición de cuentas, cumplimiento de requisitos y mejoramiento. A través de estas lógicas se impone, de manera externa una cultura de la calidad en las universidades que tiende hacia la excelencia y que mueve procesos internos (Pulido, 2005): (a) de resistencia o burocratización; (b) de ajuste e implantación; (c) o de apropiación y mejora (Porta, 2017). Es en este tercer caso, en el que se modela la acción docente (Tesouro et al, 2014; Desimone & Garet, 2015), fortaleciendo la aparición de rasgos y funciones profesionales novedosos como: la coordinación docente, la recogida y análisis de la información sobre

la propia actividad profesional, el seguimiento de la actividad profesional, la adaptación a los grupos de interés, principalmente, a la satisfacción de los estudiantes (García-Berro et al, 2016).

Todo ello ocurre de manera no uniforme en cada institución concernida, sino en función de la fase de desarrollo profesional del docente, de sus expectativas, de su formación, de su ciclo de vida (UNESCO, 2015; Fernández Cruz, 2015). En España, los programas Acredita, Academia y Docencia que realizan tanto ANECA como el resto de Agencias de Evaluación reconocidas por ENQUA, están modelando la profesionalización docente (ENQUA, 2015; Bengoetxea, 2016; Bernal & Donoso, 2017; Dicker et al, 2019).

Este es un referente de aplicación de políticas de evaluación que hemos tenido la oportunidad de conocer de cerca como evaluadores y evaluados.

MOVIMIENTO SOTL

En todo caso, esta nueva situación no es ajena a la nueva agenda de investigación a nivel internacional sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en Educación Superior, que desde la aparición del Report Boyer (1990) de la Carnegie Foundation en el marco del *“the scholarship of teaching and learning SoTL”*, se ha extendido con las aportaciones teóricas de académicos como Shulman (2005) o con trabajos de campo como los que hicimos desde el Grupo Force de UGR bajo la dirección del profesor Bolívar (Caballero y Bolívar, 2015), a partir de la oportunidad de transformación de la práctica docente universitaria que nos brindó la implantación del EEES (Zabalza, 2009).

El objetivo manifiesto del movimiento del movimiento SoTL en pos del conocimiento académico de la enseñanza y el aprendizaje (Frake-Mistak et al, 2020) es hacer transparente el proceso de facilitación del aprendizaje en la Universidad. Para alcanzar este propósito los profesores de Universidad deben estar informados de las perspectivas teóricas de la enseñanza y el aprendizaje de su propia disciplina y capacitados para recoger evidencias rigurosas de su práctica de enseñanza (Francis, 2006). Esto implica reflexión, indagación, evaluación, documentación y comunicación (Webb, & Tierney, 2019). La integración de resultados de investigación en la enseñanza, mediante proyectos de innovación, es otro componente de este objetivo.

De esta manera se irán consolidando conocimientos didácticos específicos para las diversas disciplinas universitarias (Broggt et al, 2020). La potencialidad de este enfoque al respecto es justo que promueve una profunda implicación con la disciplina, en su dimensión práctica, tornando confluente los métodos de investigación y los métodos de enseñanza. El conocimiento de la disciplina se vincula al conocimiento didáctico mediante el potente constructo, ya clásico, de Shulman de “conocimiento didáctico del contenido” (Gess-Newsome et al, 2019), que adquiere un lugar central en dicha conjunción y que debemos seguir fundamentando en Educación Superior (Knight, 2005; Fernández Cruz, 2014).

Este es un referente de carácter teórico que hemos tenido la oportunidad de desarrollar con nuestras contribuciones empíricas.

ESPACIOS REGIONALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El tercer enfoque que actúa de antecedente de nuestro proyecto, es el que se configura en torno a la necesidad de generar criterios de reconocimiento, movilidad, comparabilidad y transferibilidad dentro de espacios regionales integrados de Educación Superior (McKiernan et al, 2019). Ello ha trasladado el foco de la formación universitaria desde los programas de enseñanza a los resultados del aprendizaje (Steinert et al, 2019). Este cambio, que se está gestando durante más de una década en Europa y que está emergiendo en América Latina (Hirsch, 2017), ha llevado a una transformación de la vida en las aulas que se evidencia en la forma de elaborar guías didácticas, optar por metodologías activas, transformar la organización de espacios, grupos y horarios y aplicar nuevas estrategias de evaluación de los resultados (Hirsch Adler, Alanís Jiménez, & Holland, 2019).

La implantación del EEES ha supuesto, para la universidad española, la oportunidad de implantar nuevas metodologías didácticas que están transformando la función docente en Educación Superior (González & Raposo, 2008; Tejada, 2013). Nosotros hemos señalado tres factores que se conjugan en la implantación del EEES para

la innovación didáctica (Fernández Cruz & Gijón, 2012): (a) que existe una fuerte presión externa a las propias instituciones universitarias que demanda el cambio (Macheridis & Paulsson, 2019); (b) que existen importantes núcleos dentro de la institución universitaria sensibles a la necesidad de cambio (Choy & Chua, 2019); (c) que se conocen modelos didácticos alternativos hacia los que es factible dirigir los esfuerzos individuales e institucionales de cambio (Vermunt et al, 2019). En la última década, en la universidad española se han dado esos tres factores y ello está emergiendo en la universidad latinoamericana. El avance de la didáctica y la psicología de la educación nos ha proporcionado conocimiento fiable de la enseñanza y del aprendizaje, contrastado ya suficientemente en experiencias prácticas, como para abandonar con seguridad el modelo tradicional de formación universitaria y adentrarnos en propuestas novedosas, innovadoras y adaptadas a los nuevos tiempos (Tummons, 2019). Todo ello nos permite avanzar en un modelo docente que busca la excelencia (Bain, 2004; Villa, 2008; Escámez, 2013; Alanís, 2017).

Este es un referente de carácter práctico al que contribuimos desde nuestra acción profesional y nuestra actividad de innovación docente y de reflexión sobre la innovación docente.

METODOLOGÍA

Así pues, estudiado desde los tres referentes a los que nos hemos referido, el problema con el que nos encontramos es que la profesión académica se está transformando (Tomás et al, 2012; Faulkner et al, 2019). La profesionalización de los docentes universitarios cambia (Dodillet, Lundin, & Krüger, 2019). Los hitos en la carrera, las necesidades de formación y los modelos de desarrollo profesional en la Universidad evolucionan (Alanís, 2018). Se transforman las prácticas formativas, la interacción con la investigación básica y aplicada, se demanda el dominio de nuevas prácticas de innovación, de transferencia y de gestión (Barreto & Porto, 2015). Y se originan nuevos escenarios locales, regionales y global, a los que corresponderán nuevas prácticas de profesionalización docente que se pueden estar gestando y de las que aún tenemos conocimiento completo. La falta de conocimiento completo y profundo impide el desarrollo de políticas de profesionalización que orienten y faciliten el desarrollo de la carrera académica (Torra et al, 2012). Ese es el problema al que quiere dar respuesta este proyecto de investigación.

Hipótesis de trabajo

Si conocemos las condiciones, las características y el efecto de la transformación de la profesión docente en Educación Superior y sus singularidades personales y contextuales, seremos capaces de realizar políticas y diseñar agendas de profesionalización (que incluyan dispositivos de formación inicial, continua y de desarrollo profesional) más eficaces.

Objetivos

En esta investigación nos marcamos como objetivo general: Describir las características del cambio paradigmático que se está produciendo en la Educación Superior y sus efectos para la profesionalización docente. Y como objetivos específicos: (1) Describir y documentar las características generales del cambio global, comparar las características regionales del cambio en los contextos de España y América latina y ejemplificarlo en instituciones concretas de ambas regiones. (2) Analizar políticas educativas concretas que inciden en el cambio de profesionalización docente e indagar en los efectos de agendas específicas de profesionalización. (3) Describir la autopercepción de la profesión docente y la excelencia profesional de profesorado universitario de España y América Latina, analizando y comparando su efecto en la carrera docente en diversos contextos e instituciones y su dimensión personal en distintas fases y ciclos de vida. (4) Comprender las distintas formas personales y las nuevas formas de ejercicio profesional mediante el uso de narrativas de la experiencia de profesorado de distintos contextos institucionales, ámbitos de conocimiento y fases y ciclos de vida.

Diseño

El modelo de investigación adoptado es de naturaleza descriptiva, explicativa, exploratoria y comprensiva. Tras analizar desde una perspectiva política y comparada los contextos donde se desarrollan las carreras de académicos de España y América Latina, pretendemos describir cuáles son sus percepciones profesionales y de la excelencia docente que mantienen, conocer los factores explicativos de las diversas concepciones de la excelencia docente, explorar los factores que inciden en el desarrollo profesional y comprender cómo viven su realidad profesional. La orientación predominante del estudio es de carácter explicativo en la medida en que el propósito general es explicar el cambio paradigmático en la profesionalización docente y su sentido, significado y reconstrucción personal en docentes concretos de contextos diversos. En esta investigación se emplea un cuestionario y un formato de entrevista oral en profundidad al servicio de los objetivos de investigación. Optamos por un diseño de investigación abierto al empleo combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas que se complementan y que nos permiten acceder al campo con una visión amplia. El estudio se plantea en 4 fases que se corresponden con la aplicación de técnicas e instrumentos específicos de recogida y análisis de datos e información: Fase 1, descripción y fundamentación del cambio paradigmático; Fase 2, contextualización institucional del cambio; Fase 3, nueva percepción de la profesión docente; Fase 4, ejemplificación de las nuevas percepciones; Fase 5, integración de resultados y divulgación.

Participantes

En este estudio implicamos a 28 universidades: 9 Universidades de Andalucía: Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Sevilla; 6 Universidades de España no andaluzas: Universidad de La Coruña, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Rovira i Virgili, Universidad Camilo José Cela, Universidad nacional de Educación a Distancia UNED, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y 13 Universidades de América Latina: Universidad Autónoma Nacional de México, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Popular Autónoma del Estado de

Puebla, Universidad de Colima, Escuela Superior Oficial de Guanajato, Universidad Pedagógica nacional de México, Universidad Estatal de Montes Claros, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Fundación Universitaria Juan Corpas, Corporación Universitaria UNIMINUTO, Universidad de Ciego de Ávila.

Pretendemos encuestar a 18.000 docentes universitarios según el siguiente reparto: 4.500 en Andalucía; 2.500 en el resto de España; 11.000 en América Latina. El proyecto implica a una población de 28 instituciones universitarias, con una población estimada total de 86.588 docentes en activo en el curso académico 2019-2020; 9 de ellas de la Comunidad Autónoma de Andalucía (17463 docentes), concretamente la Universidad de Almería (859 docentes), Universidad de Cádiz (1703 docentes), Universidad de Córdoba (1482 docentes), Universidad de Granada (3677 docentes), Universidad de Huelva (910 docentes), Universidad de Jaén (981docentes), Universidad de Málaga (2526 docentes), Universidad Pablo de Olavide (1025 docentes), Universidad de Sevilla (4300 docentes). De las 6 Universidades de otras comunidades españolas no andaluzas (9914 docentes), la Universidad de La Coruña (1470 docentes), Universidad Autónoma de Barcelona (3.679 docentes), Universidad Rovira i Virgili (1165 docentes), Universidad Camilo José Cela (735 docentes), Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED (1217 docentes), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (1648 docentes). En cuanto a la 13 Universidades de América Latina (59211 docentes): Universidad Autónoma Nacional de México (40578 docentes), Universidad Autónoma de Nuevo León (6988 docentes), Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (1125 docentes), Universidad de Colima (381 docentes), Escuela Superior Oficial de Guanajato (2771 docentes), Universidad Pedagógica Nacional de México (293 docentes), Universidad Estatal de Montes Claros (1120 docentes), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (426 docentes), Universidad Nacional de Mar del Plata (4125 docentes), Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca

(195 docentes), Fundación Universitaria Juan Corpas (179 docentes), Corporación Universitaria UNIMINUTO (498 docentes), Universidad de Ciego de Ávila (958 docentes).

Siguiendo un muestreo intencional por conveniencia pretendemos encuestar a 18.000 docentes universitarios según el siguiente reparto: 4.500 en Andalucía; 2.500 en el resto de España y 11.000 en América Latina.

Pretendemos realizar una colección de 80 narrativas personales de la experiencia: 20 narrativas en Andalucía, 20 narrativas en el resto de España, 40 narrativas en América Latina.

Instrumentos de recogida de datos

El cuestionario que vamos a aplicar a 18.000 docentes universitarios (Cuestionario de percepción de la excelencia docente universitaria) ha sido elaborado por y validado (Fernández Cruz & Romero, 2010) y, posteriormente, contextualizado, traducido a otros idiomas, refinado y empleado para la realización de 4 Tesis Doctorales. Estas aplicaciones previas han sido reducidas y parciales. Con este proyecto pretendemos una aplicación amplia y extensa del mismo que nos permita disponer de una gran base de datos para realizar análisis más profundos y extraer resultados comparados. El cuestionario está disponible en la página web del proyecto https://profesio-lab.ugr.es/seccion_libre/proyecto-profesup/.

Durante la etapa empírica se somete el instrumento a juicio de expertos para validarlo y perfilarlo. Para ellos se seleccionaron 7 jueces teniendo en cuenta su función como evaluadores del desempeño profesional y su experiencia pedagógica. Las edades oscilaron entre los 43 y 57 años. 6 ostentan el grado científico de doctor y uno de master en ciencias, 6 de ellos de formación pedagógica y un ingeniero, todos con más de 15 años de experiencia docente. Los jueces emitieron diferentes criterios, sugerencias y recomendaciones las cuales fueron tomadas en cuenta para reajustar el cuestionario.

El cálculo de la fiabilidad del cuestionario se apoyó en dos procedimientos: a) el alfa de Cronbach y b) el de las Dos Mitades. Con respecto al primero se aplicó a escalas de ítems con dos o más valores. Este coeficiente de consistencia interna aumentó según el número de ítems. En relación al segundo, consistió en dividir el test en dos partes y estudiar la correlación entre ambas. Las dos partes resultan de la división en pares e impares o bien el primer 50% a una parte y el resto a la otra, o bien se toman las preguntas 1 y 2 a un lado, la 3 y 4 al otro y así con las demás preguntas. Se determinó el coeficiente de consistencia interna.

El alfa de Cronbach para este cuestionario es de 0,83. La prueba de las Dos Mitades, según el coeficiente de Spearman Brown, fue de 0,81; Obtuvimos un alfa para la primera mitad de 0,68 y para la segunda de 0,73. Como se aprecia, tanto el coeficiente alfa como los de las dos mitades fueron moderadamente altos, permitiéndonos afirmar que nuestro cuestionario es fiable. Esta fase concluye con la aplicación del cuestionario.

En el cuestionario adaptado se recogen los siguientes datos sociodemográficos: sexo, año de nacimiento, años de experiencia universitaria, años de experiencia previa en otras enseñanzas, área donde ejerce la docencia, categoría docente y grado científico. Dicho cuestionario consta de 100 indicadores. También aparece una escala que fijan grados de relevancia que se pueden otorgar a cada indicador. Dicha escala ofrece cuatro grados de aceptación que abarcan el muy relevante, relevante, poco relevante y nada relevante. A continuación aparecen las 10 dimensiones que conforman el cuestionario. Cada dimensión está integrada por 10 ítems.

Se parte de un formato original de guión de entrevista oral (guión de entrevista oral para elaborar narrativas personales de la experiencia docente universitaria), elaborado y ya aplicado (Fernández Cruz & Romero, 2010) en situación que consideraremos de pilotaje. Sobre este guión original, habrá que trabajar para establecer distintos formatos contextualizados pero que permitan la comparabilidad de las trayectorias profesionales y narrativas de la experiencia coleccionadas en las distintas universidades participantes. El guión de entrevista está disponible en la página web del proyecto https://profesio-lab.ugr.es/seccion_libre/proyecto-profesup/.

Las entrevistas orales se grabarán en audio, transcribirán y procesarán con el software ATLAS.ti para realizar análisis narrativo (Leavy, 2014) y de relaciones entre códigos y metacódigos, así como con el software CMAPStool para realizar mapas de contenidos y representación de narrativas personales (Butler-Kisberg, 2018).

Análisis de datos

Datos cuantitativos

Teniendo en cuenta el cuestionario que vamos a aplicar, recogidos los datos de los aproximadamente 18.000 sujetos a los que pretendemos llegar en las 28 instituciones universitarias; siguiendo las indicaciones de Bisquerra (2018), y como paso previo a cualquier análisis estadístico, calcularemos para cada variable: la media, desviación típica, mínimo, máximo y número de sujetos (realizado en nuestro caso con el programa SPSS, v.25)(Mayorga & otros, 2016; Márquez & Madueño, 2016). Con estos datos depuraremos definitivamente la matriz puesto que nos permitirá comprobar que los máximos y mínimos de cada variable estén dentro del rango previsto. Por ejemplo, si tenemos la variable X con un valor superior a 5, con toda seguridad será un error ya que como sabemos tiene un suelo de cero y un techo de cinco. Igualmente se comprueba si el número de individuos de cada variable es el correcto; y si la media y la desviación típica son valores lógicos. El análisis detallado de todos estos datos permitirá detectar errores elementales, que de no corregirse podrían producir graves errores en los resultados finales (Bisquerra, 2018).

Todo ello nos permitirá depurar definitivamente la matriz de datos.

Después de la depuración, el estudio exploratorio de los datos (Hartwig & Dearing, 1979), consistirá en realizar un análisis descriptivo de cada variable: distribución de frecuencia, representaciones gráficas univariadas, medidas de tendencia central, de variabilidad, asimetría, curtosis, comprobación de los supuestos paramétricos, etc., para descubrir modelos que permitan una comprensión del fenómeno. Estos modelos a veces presentan características imprevistas, como outlier (Beckhan & Cook, 1983; sujeto cuyas puntuaciones difieren marcadamente del modelo establecido por los otros sujetos de la muestra) o desviaciones importantes de la normalidad, que conviene detectar por si se trata de un error en la matriz de datos (Borg & Gall, 1983).

Un segundo paso consistirá en un análisis bivariado entre pares de variables. Esta matriz de correlaciones nos resultará de gran utilidad para describir las observaciones y para muchos análisis posteriores. En algunos casos nos interesará aplicar pruebas de decisión estadística, como “t” de Student y análisis de la varianza para observar posibles diferencias entre instituciones y otras variables de interés.

Datos cualitativos

La información de carácter cualitativo se analizará a través de la estrategia de “inducción analítica” por considerarla la más adecuada para examinar los datos en busca de categorías y las posibles relaciones entre ellas. Para la codificación se utilizará el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. En nuestro estudio, tratamos de identificar y contrastar las perspectivas que poseen cada uno de los informantes y buscar tendencias en cuanto a las opciones de mejora que advierten desde sus circunstancias particulares. El objetivo fundamental del análisis es poder llegar a identificar y representar dinámicamente la estructura de ideas de cada académico en relación a la cultura universitaria de referencia. Presentaremos los resultados obtenidos mediante la “técnica de los mapas conceptuales” a través de la herramienta Cmap Tools que hemos empleado en anteriores investigaciones y nos ha resultado especialmente beneficiosa para reunir en un mismo instrumento tanto la perspectiva analítica como de síntesis que se requiere para plasmar aspectos del pensamiento y de la acción docente, a partir de los datos recogidos en las entrevistas, las observaciones y el análisis documental.

Resultados esperados y su impacto

La universidad andaluza es motor económico en cada una de sus provincias de radicación. Dada la estructura de la economía regional, las universidades están entre las mayores empresas de sus respectivos territorios en volumen de presupuesto, negocio e inversión, volumen de trabajadores y contribución al producto interior bruto. La mejora en las condiciones de profesionalización de su profesorado debe tener una incidencia directa en indicadores que afectan a la economía regional:

- Mejor formación de los profesionales egresados y, por tanto, mayor retorno de la inversión en términos de contribución impositiva.

PROFESUP: CALIDAD DE LA DOCENCIA EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS

- Mejor gestión de la investigación y, por tanto, del acceso y aprovechamiento de las fuentes de financiación para la investigación básica y aplicada.

- Mejor posicionamiento de los académicos para generar alianzas con el sector productivo y generar innovación, transferencia y riqueza.

El estudio que planteamos afecta a todas las universidades públicas de Andalucía y permite comparar con el panorama nacional e internacional. Además, ofrece conocimiento para la extensión de las actividades y las alianzas con el mundo universitario en América Latina.

El resultado último previsto con este estudio es el de realizar propuestas para orientación de políticas y agendas de profesionalización (que incluyan dispositivos de formación inicial, continua y de desarrollo profesional) más eficaces. En concreto esperamos los siguientes resultados:

Propuestas

- Propuesta de sistema de indicadores para evaluar el desempeño docente con opciones de adaptación regional y contextualización institucional.

- Propuesta de políticas, agendas y modelos de formación inicial del profesorado universitario.

- Propuesta de políticas, agendas y modelos de formación continua y desarrollo profesional del profesorado universitario.

- Ejemplificación de modelos de profesionalización en fases de la carrera, ciclos de vida, contextos singulares y ámbitos de conocimiento diferentes mediante narrativas personales de la experiencia.

Divulgación

- Realización de la menos 3 Tesis Doctorales.

- Presentación de avances y resultados en congresos de ámbito internacional, al menos una contribución por participante.

- Publicación de, al menos, 28 artículos con factor de impacto en SJR y JCR, uno por institución participante.

- Publicación de tres artículos de alto impacto Q1 con resultados de Andalucía, España y comparativa internacional.

- Publicación de un libro con el informe de investigación y las propuestas realizadas.

Patentabilidad

Para el estudio empleamos una encuesta de percepción de la profesión y la excelencia docente que ya ha sido aplicada en 10 instituciones de 5 países del mundo, del que se han derivado 4 Tesis Doctorales y que se ha traducido a dos idiomas (inglés y portugués) y ha sido sometida a rigurosos análisis de validación. Con los resultados obtenidos en la amplia aplicación prevista en este estudio, entendemos que el instrumento estará en la fase de patentabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alanís Jiménez, J.F. (2017). *Un profesor de excelencia en el posgrado de la UNAM*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis de Potosí: México.

Alanís Jiménez, J.F. (2018). Consideraciones para la formación continua del personal docente universitario. *Revista de Educación UCR*, 42 (2).

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global highereducation: Tracking an academic revolution*. Brill.

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Barreto Espinosa, I.M., & Porto Dolugar, J.D. (2015). *Diseño de indicadores de gestión para el departamento de posgrados de la Facultad de CC Económicas de la Universidad de Cartagena*. Trabajo de Grado: Universidad de Cartagena, Colombia.

Beckhan, R.J. & Cook, R.D. (1983). Outliers. *Technometrics*, 25, 119-149.

- Bengoetxea, E. (2016). *Herramientas e indicadores de medición de la calidad docente en rankings. Estado del arte y recomendaciones para la selección de indicadores*. Observatorio UNIBASK.
- Bernal Guerrero, A. & Donoso González, M. (2017). Engagement y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. *Contextos educativos*, 20, 189-199.
- Bisquerra, R. (2018). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. (6 ed.) Barcelona: CEAC.
- Borg, W.R. & Gall, M. (1983). *Educational Research: An Introduction*. New York: Longman.
- Brogt, E., Shephard, K., Knewstubb, B., & Rogers, T. L. (2020). Using SoTL to Foster a Research Approach to Teaching and Learning in Higher Education. In *Evidence-Based Faculty Development Through the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (pp. 143-160). IGI Global.
- Bruner, J.J. (2018). Políticas y gestión del cambio universitario. En Del Arco y Silva "Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio", 43-52. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Butler-Kisber, L. (2018). *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-based perspectives*. Sage.
- Caballero, K. & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77.
- Choy, W. K., & Chua, P. M. (2019). Professional development. In *School Leadership and Educational Change in Singapore* (pp. 69-86). Springer, Cham.
- Desimone, M.L. & Garet, M.S. (2015). Best practices in teachers professional development in the United States. *Psychology, Society & Education*, 7 (3), 252-263.
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., & Mulrooney, H. (2019). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425-1441.
- Dodillet, S., Lundin, S., & Krüger, J. O. (2019). Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study. *Education Inquiry*, 10(3), 208-225.
- Dougherty, M. R., Slevc, L. R., & Grand, J. A. (2019). Making research evaluation more transparent: Aligning research philosophy, institutional values, and reporting. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 361-375.
- Ellis, R., & Hogard, E. (Eds.). (2019). *Handbook of quality assurance for University teaching*. Routledge.
- ENQUA (2015) The Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015).
- Escámez, J. (2013). La excelencia del profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 11-27.
- Faulkner, F., Kenny, J., Campbell, C., & Crisan, C. (2019). Teacher Learning and Continuous Professional Development. In *Examining the Phenomenon of "Teaching Out-of-field"* (pp. 269-308). Springer, Singapore.
- Fernández Cruz, M. (2014). Modelo (auto)biográfico-narrativo para la formación y el desarrollo profesional. En Abrahao, M.H. y Bolívar, A. *La investigación (auto)biográfico-narrativa en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*, 58-84.. Granada: EUG / Porto Alegre: Edipucrs.
- Fernández Cruz, M. (2018). Indicadores de liderazgo en los instrumentos de evaluación de la calidad de los programas universitarios. En Del Arco y Silva "Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio", 192-195. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Fernández Cruz, M., & Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 109-119.
- Fernández Cruz, M., y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44 (1), 83-117.
- Frake-Mistak, M., Marsh, H. L., Maheux-Pelletier, G., & Williams, S. (2020). Making SoTL Stick: Using a Community-Based Approach to Engage Faculty in the Scholarship of Teaching and Learning. In *Evidence-Based Faculty Development Through the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (pp.60-77). IGI Global.

- Francis Salazar, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, 30(1), 31-49.
- García-Berro, E., Roca, S., Navallas, F.J., Soriano, M. & Ras, A. (2016). El impacto de las políticas de evaluación del profesorado en la posición en los ránquines universitarios: el caso de la Universidad politécnica de Cataluña. *Aula Abierta*, 44, 23-30.
- Gess-Newsome, J., Taylor, J.A., Carlson, J., Gardner, A.L., Wilson, C.D., & Stuhlsatz, M.A. (2019). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education*, 41(7), 944- 963.
- González Sanmamed, M., & Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2).
- Hartwig, F., & Dearing, B.E. (1979). *Exploratory Data Analysis*. Beverly Hills CA: Sage.
- Hirsch Adler, A. (2017). *Ética profesional y excelencia del profesorado*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis de Potosí: México.
- Hirsch Adler, A., Alanís Jiménez, J.F. & Holland, B. (2019). Factors and strategies that influence faculty involvement in public service. *Building the Field of Higher Education Engagement: Foundational Ideas and Future Directions*.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Latif, K. F., Latif, I., Farooq Sahibzada, U., & Ullah, M. (2019). In search of quality: measuring higher education service quality (HiEduQual). *Total Quality Management & Business Excellence*, 30(7-8), 768-791.
- Leavy, P. (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford Handbook Online.
- Macheridis, N., & Paulsson, A. (2019). Professionalism between profession and governance: how university teachers' professionalism shapes coordination. *Studies in Higher Education*, 44(3), 470-485.
- Márquez Ibarra, L. & Madueño Serrano, M.L. (2016). Propiedades psicométricas de un instrumento para apoyar el proceso de evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 182(2), 53-81.
- Mayorga Fernández, M.J., Gallardo Gil, M. & Madrid Vivar, M.D. (2016). Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. Estudio empírico. *UTE Revista de Ciencias de la Educación*, 2, 6-22.
- McKiernan, E. C., Schimanski, L. A., Nieves, C. M., Matthias, L., Niles, M. T., & Alperin, J. P. (2019). Use of the Journal Impact Factor in academic review, promotion, and tenure evaluations. *ELife*, 8.
- Porta, L. (2017). La educación docente en cuestión. *Revista de Educación*, 12(12), 5-9.
- Pulido San Román, A. (2005). Indicadores de calidad en la evaluación del profesorado universitario. *Estudios de Economía Aplicada*, 23(3), 667-684.
- Shams, S. R., & Belyaeva, Z. (2019). Quality assurance driving factors as antecedents of knowledge management: A stakeholder-focussed perspective in higher education. *Journal of the Knowledge Economy*, 10(2), 423-436.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Sierra, J.C., Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P. & Santos-Iglesias, P. (2009). Importancia de los criterios e indicadores de evaluación y acreditación del profesorado universitario de los distintos campos de conocimiento de la UNESCO. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(2).
- Steinert, Y., O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2019). Strengthening teachers' professional identities through faculty development. *Academic Medicine*, 94(7), 963-968.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 171-184.
- Tejedor, J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327.

- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J. & Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario. Relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 169-186.
- Tomás, M., Castro, D. & Feixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 343-367.
- Torra, I. et al (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos al profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria* 10 (2), 21-56.
- Tummons, J. (2019). Teaching the new professionals: A recent history of teacher education and teacher professionalism in the further education sector in England. In *Professional Development of Teacher Educators in Further Education* (pp. 10-18). Routledge.
- UNESCO (2015). *Las Carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile.
- Vermunt, J. D., Vrieki, M., van Halem, N., Warwick, P., & Mercer, N. (2019). The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 81, 61-73.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación, número extraordinario*, 177-212.
- Webb, A. S., & Tierney, A. M. (2019). Investigating support for scholarship of teaching and learning; we need SoTL educational leaders. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-12.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.

NOTAS

- ¹Título del proyecto: Cambio paradigmático de la profesionalización docente en la universidad.
Perspectiva comparada, políticas, agendas y narrativas de la experiencia.
Referencia: B-SEJ-516-UGR18.
Investigador principal: Manuel Fernández Cruz y Daniel González González.
Entidad financiadora: Fondos FEDER.

