

## **Retos institucionales de la formación del profesorado universitario**

*Institutional Challenges of university teacher training*

**Imma Torra Bitlloch**

Universitat Politècnica de Catalunya, España

**María Dolors Màrquez Cebrián**

Universitat Autònoma de Barcelona, España

**Teresa Pagès Costas**

Universitat de Barcelona, España

**Pau Solà i Ysuar**

Universitat Pompeu Fabra, España

**Rafael García Campos**

Universitat de Girona, España

**Fidel Molina Luque**

Universitat de Lleida, España

**Àngel-Pío González Soto**

Universitat Rovira i Virgili, España

**Albert Sangrà Morer**

Universitat Oberta de Catalunya, España

### **Resumen**

El Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD) está formado por las unidades y centros de formación (ICE-UB, IDES-UAB, ICE-UPC, CQUID-UPF, ICE-UdG, ICE-UdL, ICE-URV y eLC-UOC) de las ocho universidades públicas catalanas. Estas unidades actualmente se encuentran en un proceso de reformulación de las actividades y planes de formación que están ofreciendo al profesorado universitario para facilitar el desarrollo de su actividad docente. El replanteamiento de sus actuaciones nace de un interés común vinculado a la calidad de la formación docente del profesorado universitario, coherente con los planteamientos promulgados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este interés y preocupación conduce al desarrollo de un estudio de identificación de las competencias docentes que debe poseer el profesorado universitario para abordar con éxito el desarrollo de las nuevas titulaciones de grado acordes con el EEES. Además este trabajo recoge un cuestionamiento y reflexión en relación a las principales características que deberían tener las actividades y programas de formación dirigidas al profesorado para facilitar su tarea docente; apelando a la labor que, tanto las unidades o centros de formación, las instituciones universitarias a las que pertenecen y los organismos

vinculados a la acción docente, deberían replantearse para dar respuesta a las nuevas exigencias docentes requeridas al profesorado. El objetivo del trabajo es provocar la reflexión y generar el debate sobre el camino que debe seguir la formación docente del profesorado universitario, como elemento estratégico de la institución, para contribuir a alcanzar los objetivos de calidad a los que las universidades se han comprometido en el proceso de verificación de los nuevos títulos.

**Palabras clave:** formación, universidad, competencias, profesorado, reconocimiento.

## **Abstract**

The units or training centers (ICE IDES CQUID, ELC) of the eight public universities in Catalonia, constituted as Interuniversity Group on Teacher Education (GIFD), are currently undergoing a reformulation process concerning the training activities and plans being offered to university teachers, in order to facilitate the development of their teaching activity. The rethinking of their actions is born from a common interest linking the quality of university teachers' training with coherent approaches in the European Higher Education Area (EHEA). This interest and concern has led the group to conduct a research study with the objective of establishing a set of standard teaching skills for the faculty staff to master, with the purpose of successfully undertaking the development of the new degree courses in line with the directives of the European Higher Education Area. This paper contains a thorough examination and analysis regarding the main features that activities and training programs aimed at teachers should include, in order to facilitate the performance of the teaching activity itself, by focusing at the work of training units or training centers, at the academic institutions where they belong, and at the related agencies, and by requesting them to update their educational tasks in order to meet the new requirements that the role of teachers demand. The aim of this work is to stimulate thought and to generate a debate on the direction that university teachers' training must follow, not only as a strategic element of the institution, but also contributing to achieve the quality objectives to which universities have committed themselves in the process of validating the new degrees.

**Key words:** training, university, competences, teachers, teaching recognition.

## **Introducción**

En este artículo se analizan las condiciones en las que se desarrolla la profesión docente en la universidad: sus características, puntos fuertes y puntos débiles, etc. También se plantean cuáles son las acciones que las instituciones universitarias pueden promover para conseguir una mejora continua en la docencia, teniendo en consideración que, algunas de ellas, pueden ser impulsadas de forma individual por cada universidad, mientras que otras pueden requerir la coordinación entre las universidades, o incluso el soporte institucional de la administración responsable de la educación superior.

El análisis de la situación actual arranca de un estudio elaborado por las unidades o centros de formación de las ocho universidades públicas catalanas (GIFD), que ha sido subvencionado parcialmente por el Ministerio de Educación y Ciencia dentro de la convocatoria de Estudios y Análisis del año 2011 (EA2010-0099), y por la Agència de Gestió d'ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), de la Generalitat de Catalunya (2010MQD00049)<sup>1</sup>. En este trabajo, teniendo en cuenta que la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está provocando cambios importantes en la tarea docente del profesorado, se plantea que una de las primeras cuestiones que las universidades deben hacerse es cómo motivar al profesorado para que éste aborde el

cambio cultural que representa la nueva situación. Para ello es vital que la institución defina de forma muy clara qué es lo que espera del profesor, tanto desde un punto de vista individual cómo cuando éste actúa como miembro de un equipo docente responsable de la formación de los titulados universitarios.

## **El papel de la institución**

Los expertos coinciden en destacar la importancia que adquiere la implicación de la institución en los planes de formación que se diseñen para el profesorado. La tarea docente del profesorado consiste en poner el conocimiento disciplinar a disposición de los estudiantes, con la finalidad que éstos adquieran el perfil profesional que la universidad ha definido para ellos en la nueva propuesta de títulos universitarios. Sin embargo, el proceso formativo de los estudiantes no sólo es responsabilidad de cada profesor individual, sino también de las acciones que el conjunto de profesores emprenda como equipo docente y éstas deben desarrollarse con criterios de calidad y mejora continua, con el fin de conseguir unos resultados de los que la institución debe rendir cuenta.

La nueva definición del perfil profesional de los titulados, basada ahora en las competencias profesionales que estos deben adquirir, modifica la tarea docente del profesorado tanto en su actividad individual en el aula con los estudiantes, como en el seno del equipo docente. Así, se producen cambios en el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto deberán replantearse los contenidos y los modelos de formación que se proponen al profesorado; además adquiere una gran importancia la coordinación horizontal y vertical entre los miembros del equipo docente de una misma titulación. El profesorado debe considerarse como una pieza más de la arquitectura que la universidad pone en juego para conseguir una enseñanza de calidad.

La formación del profesor debe garantizar su autonomía en el seno del equipo docente, pero de manera que sea concordante con el perfil de formación establecido por la universidad y adecuada al contexto. En ningún caso el profesorado debe percibir que la necesidad de formación es fruto de una deficiencia propia y una tarea a abordar en solitario, sino que esta obedece al reto que, motivado por el nuevo contexto educativo europeo, ha asumido el conjunto de la institución.

La voluntariedad de la formación, sea inicial o permanente, así como el planteamiento de una formación intrínsecamente relacionada con la actividad del profesorado en la propia institución, son características que distinguen la formación universitaria de la que se realiza para titulados que desempeñan cargos intermedios fuera del ámbito universitario.

La motivación puede conseguirse facilitando la formación en el seno de un grupo de profesores que persigan unos mismos objetivos. En algunos casos puede resultar útil que el grupo de trabajo sea disciplinar, es decir, formado por profesores pertenecientes a una misma disciplina, área de conocimiento, departamento, para que la acción sea aplicable de forma inmediata a un grupo acotado de estudiantes. En otros casos, puede ser más aconsejable el trabajo interdisciplinar entre distintos

departamentos, facultades o incluso universidades para poder mostrar una gran variedad de contextos donde se desarrolla la acción docente.

Si la institución persigue un cambio cultural real en la universidad, debe dirigir las acciones formativas tanto al profesorado de nuevo ingreso como al profesorado consolidado en la institución y, además, establecer algún sistema de evaluación y/o reconocimiento que no se reduzca únicamente a la antigüedad en la universidad.

## **Características y modelos de la formación del profesorado universitario**

Cuando se plantea el diseño de la formación del colectivo docente universitario debe tenerse en cuenta que los profesores acceden a la universidad sin que sea requisito tener una formación previa que les capacite para la tarea docente que se les va a encargar. Esta característica diferencia al profesorado universitario de otros colectivos profesionales a los que se les exige una formación y preparación predeterminada para abordar la responsabilidad laboral que van a desarrollar.

Conscientes de esta situación, un significativo número de unidades o centros de formación de las universidades españolas ofrecen de forma diferenciada una formación inicial para el profesorado de nuevo ingreso y una formación continua para el resto de profesorado, toda ella de carácter voluntario.

Estos niveles de formación, que ofrecen la mayoría de universidades españolas, concuerdan con la propuesta de Valcárcel (2003) quien amplía hasta cuatro los niveles de formación, establecidos según el momento de desarrollo profesional en que se encuentra el profesorado universitario:

- Formación previa: dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria.
- Formación inicial: ofertada a los profesores noveles, normalmente con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral.
- Formación continua: dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su universidad, departamento, etc.
- Formación especializada en enseñanza disciplinar: orientada a aquel profesorado universitario con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de las instituciones donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, la innovación, la mejora de la calidad, suponiendo este proceso una formación de formadores.

Cuando un profesor asiste a los cursos que le ofrece su universidad está recibiendo la formación de forma simultánea al ejercicio de la profesión, lo que puede ser aprovechado para que él mismo constate las mejoras que esta formación aporta en su práctica docente. La inmediatez en los resultados puede traducirse en un estímulo para seguir progresando en su formación. En el caso de la formación inicial, se constata que a menudo, el profesorado que realiza esta formación es después el más interesado en participar en la formación continua a lo largo de su carrera profesional.

Aunque las unidades de formación son muy conscientes que las responsabilidades del profesor universitario en el desarrollo de su profesión abarcan el ámbito docente, el investigador y, en muchos casos, el desempeño de la gestión, la formación que se ofrece al profesorado dentro de la universidad va dirigida mayoritariamente a procedimientos y herramientas que le ayuden en el desarrollo de su tarea docente y, en menor medida, a su tarea investigadora o de gestión. Además, se parte de la suposición que el profesorado posee ya un buen conocimiento de los contenidos y las habilidades propias de la disciplina que debe desarrollar con los estudiantes y se puede decir que casi en ningún caso las unidades o centros de formación presentan oferta de formación disciplinar.

## **El perfil del profesorado formador**

Hasta este momento, en la mayoría de universidades la formación del profesorado recae en gran parte en profesores de la propia institución. El hecho que un formador pueda ser compañero próximo del profesor que se está formando, puede facilitar el establecimiento de posteriores contactos entre ambos y la creación de nuevas redes de trabajo. Este modelo, largamente utilizado hasta ahora, facilita la transmisión de los valores de la universidad y de su modelo docente. Sin embargo, requiere de la planificación de una formación de los formadores puesto que, solo así, la universidad podrá asegurar que las acciones formativas se realizan con una unidad de criterio.

En algunos casos, la participación como formador del profesorado universitario, de personal externo a la universidad, incluso procedente del ámbito no universitario, puede resultar útil. En este caso se facilita el conocimiento de nuevos contextos y situaciones que pueden ayudar a ampliar el horizonte de la actividad docente.

La unidad o centro de formación de cada universidad deberá valorar en cada caso las ventajas e inconvenientes de cada modelo, y combinar ambas opciones según los contenidos a tratar en cada caso y los objetivos perseguidos.

## **Características de la formación docente del profesorado de las universidades catalanas**

Desde el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD) se ha realizado un estudio sobre las acciones formativas que, en estos momentos, se están ofreciendo para la formación de su profesorado. Los datos obtenidos han permitido analizar las coincidencias que se producen tanto en lo que se refiere a las modalidades formativas, como a los programas y contenidos que proponen.

Un punto de especial interés era averiguar si la oferta formativa incluía la formación en las competencias docentes identificadas por el grupo de trabajo (competencia interpersonal, metodológica, comunicativa, planificación y gestión de la docencia, trabajo en equipo e innovación. GIFD, 2011), ya sea de forma explícita o bien si su tratamiento se incluye de forma implícita dentro de un contexto de formación más amplio.

Con el objetivo de poder recoger el estado actual de las diferentes unidades de formación del profesorado de las universidades públicas catalanas respecto a las

acciones que se están realizando, se diseñó y validó una encuesta en línea. Las preguntas se agruparon en dos bloques: en el primero se recogieron los datos de la universidad y de la unidad encargada de la formación del profesorado universitario; en el segundo bloque se agruparon las preguntas que hacían referencia a la información sobre la oferta formativa actual. Por último se dejó un espacio en el cual se pudieran reflejar comentarios generales o sugerencias.

### **Resultados y análisis de la encuesta**

Los datos que presentamos se refieren a las ocho universidades públicas catalanas consultadas y reflejan la situación actual de las unidades de formación del profesorado universitario público en Cataluña. Hay que destacar que todas las universidades han facilitado la información solicitada a través de sus unidades de formación del profesorado (GIFD, 2011).

#### *1) Sobre la pregunta de si la oferta de formación en docencia se enmarca dentro de un programa establecido y organizado:*

El análisis de los resultados nos muestra que todas las universidades disponen de programas de formación, ya sea de formación inicial o de formación continua, dirigidos, respectivamente, a profesores noveles o a profesorado que llevan ya un tiempo ejerciendo la docencia en la universidad. En su oferta las universidades también incorporan actividades de formación concebidas para atender la demanda planteada por el propio profesorado universitario lo que se considera oferta a medida de las necesidades de cada centro.

Estos datos son coincidentes con los obtenidos en un estudio preliminar con 30 universidades españolas, en las que se obtenían resultados parecidos: el 100% de unidades de formación consultadas ofrecen un programa de formación permanente, mientras que el 86,7 % ofrece un programa de formación específico para noveles.

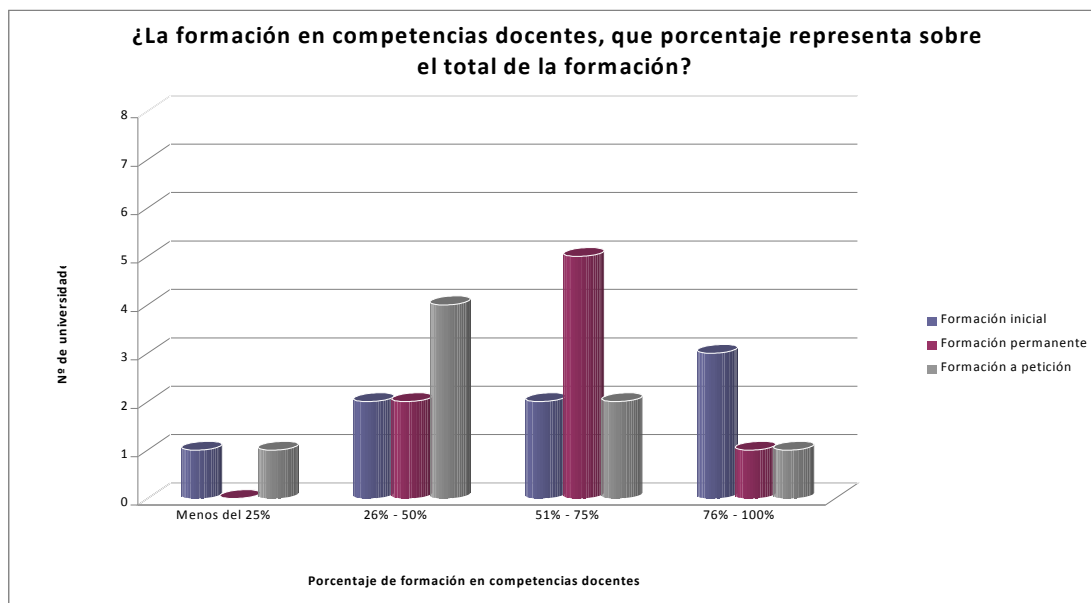
Todas las unidades y centros de formación consultadas aseguran que la formación en docencia se enmarca dentro de un programa establecido que engloba tanto la formación inicial como la permanente, aunque en diferentes niveles de estructuración. Menos de un 25% dispone de un programa claramente definido para la formación inicial, en cambio en la formación a demanda es donde se aprecia un mayor porcentaje de actividades formativas estructuradas en programas (entre el 51% y el 75%).

Queda aparte la formación a demanda solicitada desde los centros o facultades, que se adapta más a las exigencias y necesidades propias del colectivo de profesores y profesoras de cada centro o facultad, que a una programación organizada desde las unidades de formación y con una finalidad concreta.

#### *2) Sobre la pregunta de qué porcentaje representa la formación en competencias sobre el total de la formación docente, no incluida en cursos específicos:*

De acuerdo a las respuestas obtenidas, la formación por competencias representa un porcentaje importante sobre el total de la oferta formativa, incorporándolo en mayor o menor grado en algunos o todos sus programas formativos:

- De las 8 unidades encuestadas, 3 unidades manifiestan que ésta representa entre el 76-100% de la formación inicial.
- Respecto a la formación permanente, 5 unidades han respondido que la formación por competencias representa entre el 51-75% del total.
- En relación a la formación a demanda 4 unidades (50% de la muestra) consideran que la formación por competencias es equivalente al 26-50% del total.



De acuerdo con los resultados obtenidos podemos afirmar que, aunque no se haga de manera explícita en la oferta de las distintas unidades, la formación en competencias adquiere mayor importancia en la primera etapa de la formación del profesorado y a medida que éstos adquieren experiencia la formación se orienta hacia aspectos más específicos e instrumentales.

**3) En relación a la oferta formativa de cursos específicos orientados al desarrollo de competencias docentes:**

En nuestra encuesta queríamos distinguir entre formación docente no centrada en competencias (pero en la que, de alguna manera, se pudiera estar incidiendo en su adquisición) y formación docente específicamente centrada en el desarrollo de las distintas competencias docentes.

Así, en primer lugar, se preguntaba por un lado qué competencias docentes se trabajan en los cursos de formación, de manera no específica y, por otro lado, sobre el porcentaje que esta formación representaba en relación al total de cursos en cada nivel ofrecidos desde las distintas unidades de formación.

- El análisis de los actuales programas y actividades de formación que tienen las universidades, muestra que todas incluyen en mayor o menor medida la formación en competencias docentes aunque algunas, como el trabajo en

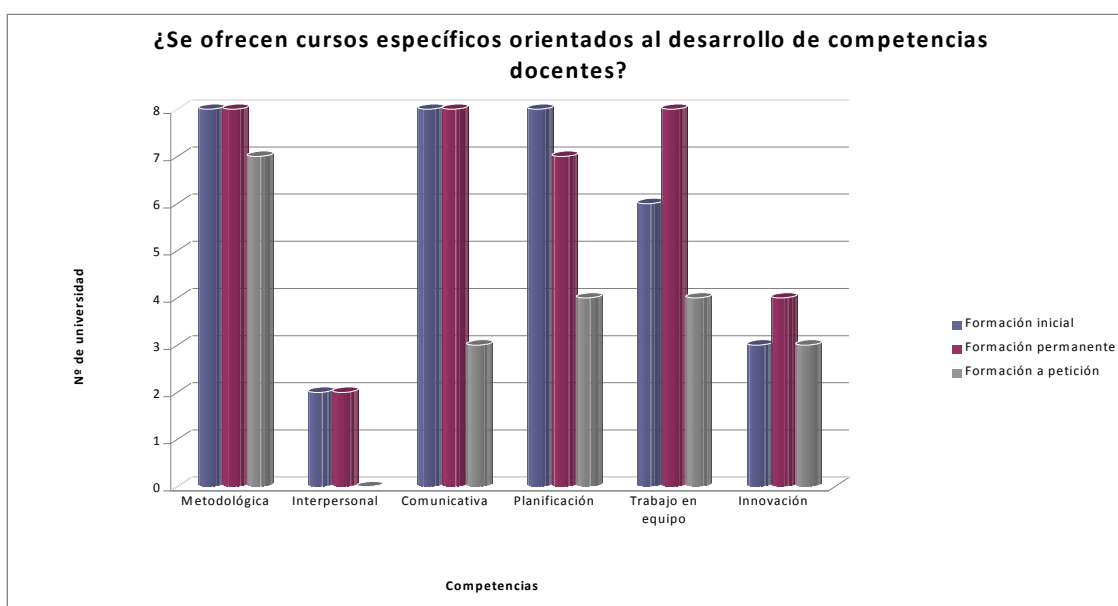
equipo o la planificación y gestión de la docencia, tienen una presencia muy baja.

- Respecto a la formación inicial la mayoría de unidades trabajan la competencia metodológica, la comunicativa y la de planificación y gestión de la docencia. Las que se encuentran más dispersas son las referentes a la competencia interpersonal y de innovación.
- En la formación continua también se trabajan más la competencia metodológica, la comunicativa y la de planificación y gestión de la docencia incorporándose la interpersonal. Respecto a la formación a demanda las que se hacen más presentes son la metodológica y la que menos la comunicativa.

En segundo lugar, se preguntaba si se ofrecían cursos específicos orientados al desarrollo de las competencias docentes. En caso afirmativo debía señalarse cuáles eran las competencias que se trabajaban.

La oferta de formación orientada específicamente a la adquisición y desarrollo de competencias docentes varía considerablemente entre las distintas universidades.

- Así, en relación a la formación inicial un 33,3% de las respuestas apuntan a que representa entre el 26-50% sobre el total de formación, cuando otro 33,3% afirma que se trata de entre el 51-75% sobre el total.
- En la formación permanente la opinión está dividida, un 33,3% afirman que la formación en competencias representa menos del 25% sobre el total y otro 33,3% afirman que representa entre el 51-75% sobre el total.
- Respecto a la oferta de formación a demanda, destacamos que un 42% de las respuestas afirman que la formación competencial representa menos del 25% del total.



Las competencias más desarrolladas de manera específica en la formación inicial son:



- Metodológica y comunicativa, en un 100% de las unidades y trabajo en equipo en un 75%.
- Destaca la competencia de planificación que tiene un resultado nulo para este nivel de formación, seguida de la de Innovación en un 37,5% y la Interpersonal, en sólo el 25% de las unidades.

Respecto a la formación permanente, las competencias que han recibido mayor atención son de nuevo:

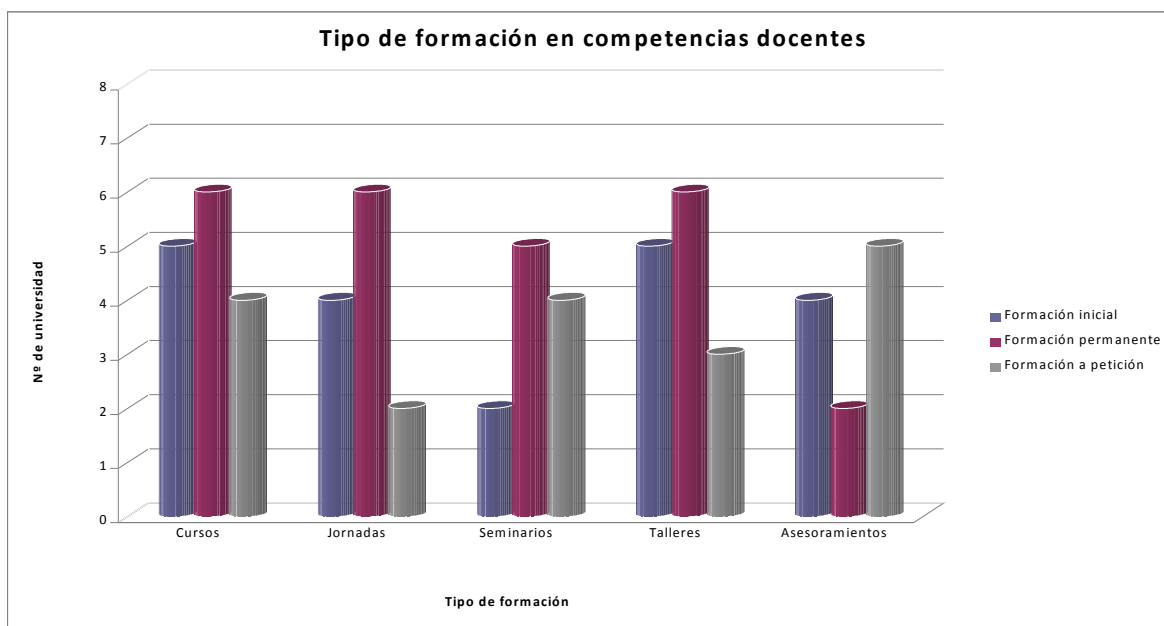
- La metodológica, comunicativa y planificación y gestión de la docencia (en un 100% las dos primeras y un 87,5% la segunda). Siendo nula la de trabajo en equipo.

En la formación a demanda las menos requeridas son:

- La interpersonal (resultado nulo) seguida de la comunicativa y la de innovación con tan sólo un 37,5% de las unidades. Para este nivel de formación la más trabajada es la Metodológica en un 87,5 %.

4) *Sobre metodologías utilizadas para la formación docente en cada nivel formativo:*

- En la formación inicial se utiliza más la metodología de los cursos y talleres (62,5%). Seguido de jornadas y asesoramiento (50%) y seminarios (25%).
- En la formación continua o permanente se combinan casi todas las metodologías propuestas [cursos, jornadas, talleres (75%), seminarios (62,5%)] , siendo la menos utilizada el asesoramiento en sólo un 25%.
- Sin embargo en la formación a medida predomina el asesoramiento en la que el 62,5% de las unidades afirman utilizarla. El resto se reparte entre cursos y seminarios (50%), talleres (37,5%) y jornadas (25%).



Finalmente la encuesta plantea dos preguntas relativas a la evaluación de la formación en competencias docentes.

Sobre si se realiza un diagnóstico o análisis del nivel competencial del profesorado,

- Los resultados indican que solo 2 unidades hacen un diagnóstico previo a la formación inicial, y solo 1 unidad lo hace respecto a la formación permanente
- 3 unidades lo llevan a cabo durante la formación inicial y 1 unidad en todo tipo de formación.
- 3 unidades evalúan después de la formación inicial y 2 unidades lo hacen después de todo tipo de formación.

Sobre si se hace algún tipo de evaluación o seguimiento del impacto o de la transferencia de la formación realizada

- 3 unidades realizan un seguimiento del impacto de la formación en el nivel de la formación inicial.
- No hay ninguna unidad que haga un seguimiento posterior en los niveles de la formación permanente y a demanda.

### **Hacia una formación basada en competencias docentes**

Puesto que el perfil de los titulados se tiene que definir a partir de las competencias que deben adquirir, es lógico pensar que el profesorado deba demostrar que es capaz de trabajar en las mismas condiciones. Así, la institución espera que el profesorado sepa repensar su propia disciplina ya que además de poseer los conocimientos y habilidades propias de su área de conocimiento, debe mostrar habilidades y actitudes más genéricas que ayuden a los estudiantes a aprender mejor y a desarrollar el perfil profesional esperado. Se trata más de un cambio cultural que de un cambio de contenidos disciplinares, por lo que debe hacerse más hincapié en las estrategias de relación y trabajo con los estudiantes que en los contenidos a tratar.

En el estudio realizado por el GIFD (GIFD, 2011);, se constató que el profesorado universitario de las ocho universidades públicas catalanas muestra un consenso muy amplio en la definición de las seis competencias que definen la acción docente así como en su priorización. Las competencias por orden de importancias son las siguientes:

1. Competencia comunicativa
2. Competencia metodológica
3. Competencia interpersonal
4. Competencia de planificación y gestión de la docencia
5. Competencia de trabajo en equipo
6. Competencia de innovación

La pregunta que surgió a partir de esta propuesta fue, ¿cómo se debía plantear la formación del profesorado en las universidades para facilitar que su perfil docente se fuera adecuando progresivamente a las exigencias que cada institución les plantea?

Los expertos consultados en el estudio llevado a cabo durante el proyecto (GIFD, 2011) coincidieron en considerar que las competencias seleccionadas para trabajar con el profesorado debían ser pocas y presentadas de forma graduada para facilitar un progreso continuo en la actividad docente. Las competencias docentes no son un fin en sí mismo sino una manera de llevar a la práctica los conocimientos que el profesorado desarrolla en su disciplina. La formación en competencias no se puede plantear solo mediante un discurso teórico sino que la propia definición de competencia obliga a ofrecer una formación práctica, contextualizada en la propia área de conocimiento, que se desarrolla a partir de pequeños proyectos de mejora de la docencia. El profesorado, igual que el alumnado, ha de progresar en el dominio de las competencias inherentes a su profesión al ponerlas en práctica durante su actividad cotidiana, percibiendo cómo estas le permiten abordar con éxito los problemas asociados a su actividad docente.

La efectividad de una determinada estrategia de aprendizaje, desarrollada por parte de un profesor individual o por un equipo docente, se pone de manifiesto cuando los estudiantes la perciben como una forma de aprender mejor. Por ello es muy importante que el profesorado establezca sistemas para recoger información sobre cómo el alumnado percibe su actuación para poder plantear propuestas de mejora. La valoración que los estudiantes realizan sobre su propio proceso de aprendizaje, así como los resultados obtenidos por ellos en determinados momentos de su formación, pueden resultar útiles para evaluar el progreso del profesorado y ayudar a reorientar el proceso de formación si se considera oportuno.

De acuerdo con el modelo competencial definido, la formación del profesorado universitario debe presentar estrategias y actividades relacionadas con su actuación en el aula y con su responsabilidad como miembro de un equipo docente. Así, algunas de las características que se espera de la formación se pueden resumir en (GIFD, 2011):

- Ofrecer apoyo mutuo entre profesores, ya sea a través de la figura del profesor mentor o planteando formación colectiva al equipo docente que trabaja en una determinada titulación universitaria.
- Provocar la reflexión del profesorado sobre la propia práctica docente, analizando la idoneidad de su plan de trabajo, su actividad en el aula,...
- Plantear la formación en términos de investigación-acción, provocando que el profesorado trabaje en red con sus compañeros o con otros grupos docentes con los que muestre afinidad.
- Poner en crisis las propias actuaciones a medida que se progresa en el conocimiento teórico sobre los distintos aspectos de la docencia. La construcción de nuevo conocimiento sobre distintas metodologías docentes, estrategias de evaluación, criterios de calidad, etc. ayudarán a visualizar nuevas mejoras de la actividad docente susceptibles de ser abordadas.

## **Modelos y antecedentes europeos**

Los resultados de algunos estudios realizados en la década de los 90 por el Banco Mundial o por la UNESCO ya reconocían la importancia del papel del profesorado universitario a partir de la definición de las actitudes y aptitudes necesarias para desarrollar la tarea docente (Valcárcel, 2003). Sin embargo, la falta de modelos institucionalizados para el desarrollo profesional del profesorado universitario, ha dificultado el cambio de concepto por parte del colectivo y se mantiene viva la idea de que para enseñar en la universidad basta con saber la materia. Este concepto, junto con el hecho de que el prestigio profesional viene dado por la labor investigadora y no por la actividad docente, ha llevado a que el profesorado no se sienta implicado en la construcción y desarrollo de su perfil docente.

Desde los años 70 muchas universidades extranjeras mostraron su preocupación por el desarrollo profesional de su profesorado en relación con su actividad docente, de manera que en algunos países la formación del profesorado forma parte intrínseca de los planteamientos estratégicos de la universidad como es el caso de Australia, Canadá, Estados Unidos, Noruega, Reino Unido, Países Bajos y otros países escandinavos (Valcárcel, 2003).

Conscientes de que se puede aprender de los modelos desarrollados en otros países, analizamos las características de algunos modelos europeos que nos pueden resultar próximos.

En el caso del Reino Unido, la formación del profesorado es obligatoria tanto para los profesores noveles como para los permanentes. Ya a principios de los años 90 se inició un proyecto nacional para la formación y calificación de los profesores universitarios, así como de los programas de formación elaborados por las universidades para este fin. Este proyecto fue desarrollado por la Staff & Educational Development Association (SEDA)<sup>2</sup> quien estableció unos valores que debería tener el profesorado para su acreditación:

1. Comprensión sobre la forma de aprender
2. Erudición, profesionalidad y práctica ética
3. Trabajar para el desarrollo de unidades de aprendizaje
4. Trabajar de forma efectiva con la diversidad y promover la inclusión
5. Reflexión continua sobre la práctica profesional
6. Desarrollo de las personas y los procesos

En el año 2003, se creó la agencia oficial Higher Education Academy<sup>3</sup> para promover la educación superior y que incorporó el esquema inicial de la SEDA. La agencia tiene como objetivo principal promover la educación superior y proporcionar consejo para mejorar la experiencia de los estudiantes, apoyar y avanzar en el desarrollo curricular y pedagógico y facilitar el desarrollo profesional de los docentes acreditando estándares de formación inicial y continua.

En este caso, es una agencia oficial quien establece criterios de calidad para la educación superior lo que le permite a su vez apoyar experiencias de mejora que incluyen también la formación del profesorado.

Otro ejemplo europeo a considerar es el caso holandés donde, el posicionamiento nacional respecto a la necesidad de potenciar la calidad de la docencia, establecer unos estándares profesionales para la docencia universitaria y eliminar barreras en la movilidad de los académicos entre las universidades holandesas, surge de un acuerdo entre las universidades en el seno del Consejo de Rectores de la Asociación de Universidades de los Países Bajos (USNU).

Cada universidad ha tomado en consideración su propia idiosincrasia en lo que se refiere al desarrollo de su personal en temas docentes, pero su actuación es concordante con una reglamentación más amplia definida en el Marco Nacional de Calificaciones en la Educación Superior en los Países Bajos (BKO)<sup>4</sup>. La calificación de la docencia universitaria es el resultado de la evaluación formal de las competencias docentes que además, son reconocidas por el resto de universidades holandesas.

La calificación para la docencia se realiza a partir de la práctica profesional que corresponde a los estándares de la docencia universitaria aceptada mayoritariamente (descriptores de Dublín (JQI, 2004)). Se valora la actuación docente, el diseño de las titulaciones y de las asignaturas, la evaluación de las titulaciones, la orientación y el acompañamiento de los estudiantes. También se considera que el profesorado debe ser lo suficientemente cualificado para garantizar los objetivos de la titulación en lo que se refiere a los contenidos, a la didáctica y a la organización de la misma.

El profesorado es evaluado con criterios conocidos con antelación que abarcan todos los aspectos de su actuación e incluyen la reflexión sobre la propia práctica docente. La evaluación la realiza una junta constituida específicamente para ello y con garantías de confidencialidad, credibilidad y conformidad.

Para conseguir estos objetivos, la universidad facilita el desarrollo profesional del profesorado universitario y los cursos de formación que se ofrecen están orientados a poner en práctica los conocimientos sobre temas educativos.

En este caso se trata de un modelo surgido del acuerdo entre universidades. Cada universidad puede mantener su singularidad mientras que los acuerdos establecidos por el conjunto garantizan una evaluación objetiva y el reconocimiento mutuo de los resultados.

## **Recomendaciones para la formación del profesorado universitario. Futuras actuaciones**

De la experiencia llevada a cabo y el conocimiento adquirido por el GIFD (2011), consideramos como un elemento fundamental que el profesorado disponga de marcos de aprendizaje. La universidad es un ecosistema de aprendizaje y tiene una responsabilidad institucional en ese sentido<sup>5</sup> y, cuando hablamos de qué formación debería ofrecer a su profesorado, debería clarificarse primero qué proyecto de calidad docente institucional se desea implementar.

Como principales recomendaciones, extraídas del trabajo del GIFD, para la formación docente del profesorado universitario, se destaca la necesidad de establecer un perfil profesional y definir qué proyectos de calidad docente se pretende alcanzar pues, sin estas cuestiones definidas, no es posible dibujar el perfil

competencial y por tanto, el perfil profesional del profesorado universitario. Esto implica establecer el nivel de dominio competencial para diseñar la formación (0 -nivel principiante-, 1, 2, 3 y 4 -nivel experto-), teniendo en cuenta que el nivel de experto ofrecería la posibilidad de poder formar a otros profesores y profesoras. Así mismo, debería organizarse la formación como un continuo que permita partir de un mínimo establecido para avanzar hasta la excelencia. A modo de ejemplo, se mencionan como mínimos: saber elaborar una guía docente, conocer y saber aplicar metodologías básicas docentes y saber realizar una tutoría, etc. Con ello, la formación facilitaría la adquisición y el perfeccionamiento progresivo de otras competencias en el desarrollo del ejercicio profesional.

Para poder revisar las estrategias didácticas es fundamental saber interpretar lo que los alumnos perciben de la docencia. Es necesario buscar la coherencia de lo que hacen los profesores respecto de lo que hacen los estudiantes, en caso contrario no podemos esperar buenos resultados. El modelo a seguir en la formación del docente universitario puede adoptar diferentes enfoques en función de aquello que se quiera conseguir. Esta formación puede ser impartida desde el grupo disciplinar (misma área de conocimiento, facultad, departamento, que fortalece a la vez al grupo, consolida, agrupa sinergias) o bien desde el grupo interdisciplinar (diferentes profesores y profesoras, diferentes facultades, universidades, potenciando la riqueza de los diferentes contextos y miradas sobre un tema en concreto).

Es muy importante el papel de las unidades de formación, pero es necesaria la implicación de toda la universidad (responsabilidad institucional), ya que la formación empieza en la selección del grupo de trabajo en el que se integre el profesorado que accede a la función docente.

La formación tiene que estar diseñada a partir de un modelo con un objetivo claro y ajustado al contexto, este modelo debe guardar estrecha relación con el perfil del profesorado que se pretende y éste debe poder disponer del programa formativo desde el inicio. Los destinatarios serían aquellos candidatos que han accedido y se incorporan en la organización. En este sentido se apunta a la formación en docencia universitaria dentro de la formación de doctorandos, asociados, colaboradores, etc.

Podemos identificar tres elementos fundamentales que deberían respetarse en la formación del profesorado universitario (GIFD, 2011):

- La autonomía del propio individuo como profesor/a.
- El perfil de la formación en la universidad.
- El contexto universitario.

En relación a la formación en competencias, se plantea que un modelo puede ser el denominado Modelo 3P de enseñanza: Presagio, Proceso, Producto (Biggs y Collins, 1989). Este modelo se basa en los siguientes aspectos:

- Presagio: Características del profesorado (en base a la concepción de la enseñanza y a los métodos de enseñanza) y contexto institucional (objetivos/competencias, sistema social/clima, institucional, currículum-evaluación).

- Proceso: Enfoques de enseñanza (incluyendo no sólo el tipo de actividades sino también la práctica).
- Producto: Enfoque, resultados y calidad del aprendizaje.

Se entiende que la formación tiene que producir satisfacción al profesorado y que ésta debe serle de ayuda para la resolución de problemas en su práctica diaria. Por ello, en ningún caso debería plantearse la formación como normativa o amenaza que pudiese generar reacciones defensivas y de rechazo.

En la formación del profesorado universitario hay que utilizar metodologías que ayuden y faciliten el aprendizaje a través de la acción, la reflexión de la propia praxis, la autocrítica formativa y, que a su vez promuevan el interés continuo de los docentes por el aprendizaje de sus estudiantes. Es especialmente importante un feedback posterior de los resultados, una vez los profesores y profesoras se han formado, para así poder analizar si la formación ha dado algún resultado o ha incidido de manera positiva en el modelo inicial planteado.

Es necesario pensar también en otras posibilidades de formación como por ejemplo la formación *ad-hoc*, o formación en el mismo contexto docente. Por ello se plantea extender la opción, ya iniciada en algunas universidades, de ofrecer una formación in-situ, en los propios centros, facultades y departamentos, y el establecer una formación colectiva/colaborativa interuniversitaria, sin prescindir de la formación que se realice en las propias unidades de formación. Se plantea el siguiente interrogante: ¿cómo se puede ayudar al profesorado con incompetencia inconsciente a convertirla en competencia consciente? Antes esta cuestión, se considera que se deberán diseñar revulsivos para desequilibrar la incompetencia inconsciente y así hacerla consciente, ya que es importante el hecho de poder detectar los propios déficits y tener activado un sistema de alertas para poder subsanarlos a través de una formación apropiada.

Finalmente, y aunque no menos importante, la formación debería considerar la necesidad de que el profesorado tenga la habilidad necesaria como para transmitir mensajes positivos a los estudiantes.

## **Reconocimiento de la formación docente**

Desde la implantación de la LRU (1983) se ha producido en España un aumento progresivo del interés por el desarrollo profesional del profesorado universitario. Sería adecuado que el profesorado reciba algún reconocimiento por la formación realizada puesto que no debemos olvidar que la formación en el ámbito de la docencia es voluntaria. El reconocimiento es necesario porque la formación es una de las estrategias más potentes de las que dispone la institución para garantizar que se apliquen con éxito las propuestas de nuevos títulos, pero también, para evitar la competencia constante que la investigación representa para la docencia. Muchos profesores piensan que el tiempo que están invirtiendo para formarse en temas docentes no les aporta ningún reconocimiento, y que durante este tiempo podrían estar realizando algún trabajo o elaborando alguna publicación que, de buen seguro, será reconocida y valorada en su currículum investigador.

La normativa actual establece la obligatoriedad de la evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario<sup>6</sup> que va a acceder a una plaza, y por tanto, implica a un colectivo bastante reducido. En estos momentos, la evaluación de los méritos investigadores y docentes del candidato se realiza por una agencia de calidad que expide un certificado de acreditación. Los organismos responsables de la evaluación son la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), las agencias de calidad autonómicas y las propias universidades.

Para evaluar la actividad investigadora del profesorado, hace ya bastantes años que el sistema universitario se dotó de unos criterios, que a lo largo del tiempo han ido sufriendo variaciones para ajustarlos a las necesidades del momento, hasta llegar a disponer de un mecanismo sólido y aceptado por una amplia mayoría de los miembros de la comunidad universitaria. Recientemente, el Real Decreto 5337/2012 modula el número de créditos ECTS que debe impartir cada profesor en función de la actividad investigadora reconocida de conformidad con el Real Decreto 1086/1989, es decir, dependiendo de los sexenios de investigación que el profesor acredite, y de cuándo los haya acreditado. Las decisiones fueron tomadas por todas las universidades y de forma conjunta con las administraciones responsables de las enseñanzas universitarias y constituyen un estímulo para fomentar la investigación, la innovación y el desarrollo.

No ha sucedido lo mismo con el sistema de evaluación de la actividad docente, que ha sufrido muchos cambios, no hay criterios bien definidos y existe una gran variedad de modelos para la evaluación de la docencia y su reconocimiento (puede consultarse Murillo 2008, para una revisión exhaustiva). Si bien es cierto que el trabajo realizado en el ámbito de la investigación puede resultar más fácilmente objetivable (número de publicaciones, citaciones, calidad de la publicación, número de patentes, estudios,...) el sistema universitario debería intentar definir criterios aplicables a la docencia. También aquí pueden establecerse indicadores para definir lo que es una docencia de calidad: satisfacción de los alumnos, propuestas de mejora planteadas y ejecutadas por el profesorado, resultados obtenidos por los alumnos (en comparación con otras materias y/o asignaturas del mismo grupo), coordinación entre profesores para facilitar el desarrollo del plan de estudios, valoración por parte de los titulados, formación realizada, proyectos de innovación desarrollados, etc.

La evaluación de la actuación docente del profesorado es competencia de la universidad. En el Real Decreto 1086/1989, sobre retribuciones del profesorado universitario, se introdujo la evaluación de los méritos docentes al establecer, dentro del complemento específico de los funcionarios de carrera de cuerpos docentes universitarios, el componente de méritos docentes. Se reconoce a cada universidad la competencia para evaluar los méritos docentes de su profesorado por períodos mínimos de cinco años a tiempo completo (quinquenio). Los criterios generales para la evaluación de la actividad docente, las actividades objeto de evaluación, así como el procedimiento, fueron propuestos en 1990 por el Consejo de Universidades y a partir de ellos las universidades pusieron en marcha evaluaciones siguiendo sus propios criterios. El año 2001 la LOE otorga a las agencias de calidad las funciones de evaluación, certificación y acreditación, sin embargo, mantiene los complementos retributivos docentes, "quinquenios", que se obtienen casi automáticamente por antigüedad.



A partir del año 2007, la Ley Orgánica que modifica la LOU, fomenta que las universidades realicen una evaluación de la actividad docente de carácter formativo, que ayude a la mejora de la calidad. En esta línea, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) ha desarrollado un programa de ayuda a las universidades para crear un sistema de evaluación del profesorado denominado DOCENTIA. El programa se lleva a cabo en estrecha coordinación con las agencias de evaluación autonómicas y como se puede comprobar analizando las guías o procedimientos para la evaluación de la actividad docente, todas ellas establecen cuatro dimensiones en la evaluación del profesorado: planificación de la docencia, desarrollo de la actividad docente, resultados y acciones emprendidas para la mejora e innovación docente. Estos procesos de evaluación se encuentran, para cada universidad, en diferentes fases del proceso de certificación, y pueden diferir mucho de unas universidades a otras. Así, podemos observar que la evaluación puede ser obligatoria en algunas instituciones, mientras que en otras solo se hace a petición del interesado. En otras universidades, como la de Salamanca, se realiza una evaluación obligatoria y otra voluntaria. La periodicidad puede ser distinta (anual, bianual) y su repercusión puede ser muy variada. En la mayoría de universidades la evaluación sólo sirve como información para el docente, el departamento y la universidad, como una medida que le ayuda en la mejora de la calidad del desempeño docente. En unas pocas, la evaluación docente tiene repercusión para la promoción profesional o para la renovación del contrato para profesores no funcionarios, y en algunas comunidades está ligada al complemento retributivo. Por último, los instrumentos de evaluación son variados, desde la encuesta a los estudiantes, el informe de autoevaluación y en algunos casos también se incluye el informe del director de departamento, director de centro o facultad o vicerrectores.

Como se puede ver, la situación es variada, como ejemplo presentamos dos modelos de la situación de las universidades en cuanto a la evaluación docente de su profesorado:

- En las universidades públicas catalanas, que cuentan con modelos ya acreditados por la *Agència per a la Qualitat del sistema Universitari de Catalunya* (AQU Catalunya): la evaluación de la actividad docente del profesorado está ligada a la concesión del complemento autonómico por méritos docentes. Hay que destacar en este caso que la evaluación es voluntaria, por tanto sólo un porcentaje del total de profesorado es evaluado de una forma completa, es decir, considerando todas las dimensiones de la actividad docente. Por ejemplo, en el año 2009, de los 2.608 profesores de las universidades públicas catalanas que, potencialmente podían someterse a evaluación, sólo se presentaron 1.369, un 52,5% del total, de ellos 1336 fueron evaluados favorablemente, según datos facilitados por AQU Catalunya.
- En la comunidad de Madrid, el complemento autonómico no se asocia al resultado de la evaluación. Según el modelo DOCENTIA, el complemento no se desagrega, y se evalúa al profesorado de manera conjunta, según el mérito docente, investigador y de gestión. Se observa en estos casos una mayor ponderación de los méritos investigadores sobre los docentes y que la evaluación de estos últimos se relaciona con el reconocimiento de los quinquenios de docencia.

## **Retos institucionales en la formación docente del profesorado universitario**

Las unidades de formación de las universidades tienen la responsabilidad de la formación docente del profesorado dentro de su institución, pero su capacidad de decisión puede ser limitada para abordar algunos de los planteamientos de mejora que son necesarios para que dicha formación pueda repercutir en la calidad docente de su profesorado.

Para que la formación pueda incidir en la mejora de la calidad docente, desde el grupo de trabajo (GIFD), queremos dejar constancia de cuáles deberían ser, según nuestro criterio, los retos que cada institución habría de abordar, conscientes de que en algunos casos la toma de decisiones puede requerir el consenso del conjunto de universidades.

- Es necesario abordar la disfunción que representa el hecho de que el profesorado universitario pueda acceder a la función docente sin tener una formación previa. Esta característica, que no se produce en la mayoría de profesiones que componen el sistema laboral del país, puede solventarse tomando decisiones que pueden incluir la exigencia de una formación, previa o inmediatamente posterior al ingreso en la función docente de la universidad. Para ello es necesario tener planificada una formación inicial que el profesorado debe adquirir cuando inicia su carrera profesional o alguna otra solución alternativa que las instituciones consideren correctas para corregir esta disfunción, como por ejemplo, adquirir, o demostrar que se ha adquirido, una formación mínima necesaria, en un plazo máximo de dos años posteriores a la consecución por primera vez de una plaza.
- Cada universidad debería definir y potenciar la formación de su profesorado, integrándola como una característica propia de su razón de ser, imprescindible para conseguir la calidad docente a la que se compromete en su oferta académica. Si la universidad define el perfil docente que desea para su profesorado, podrá transmitirlo con claridad a toda la comunidad docente para que ésta pueda conocer qué se espera de ella.
- Las acciones formativas que la universidad desarrolla deberían dirigirse tanto al profesorado de nuevo ingreso como al profesorado que ya lleva tiempo formando parte de la universidad, ya que en este momento todo el colectivo se enfrenta a retos importantes en su labor docente. La universidad puede transmitir sus objetivos docentes y sus planes de formación del profesorado a través de las unidades académicas (departamentos o centros) y a su vez aprovechar estas unidades para facilitar el contexto de formación del profesorado más adecuado en cada caso. De esta forma se podrían transmitir las necesidades de formación como equipo y se evitaría que la iniciativa en la formación se reduzca solamente a una responsabilidad individual de cada profesor.
- Para conseguir motivar al profesorado deberían establecerse criterios de reconocimiento de una buena actividad docente para que su valoración no se limite a la antigüedad, como ocurre ahora en muchos casos. La valoración de la

docencia debería incrementarse hasta conseguir niveles comparables a las exigidas en investigación y explicitar que ambas tareas son importantes en el perfil profesional del profesorado universitario para evitar que las diferencias que se producen actualmente vayan en detrimento de la formación docente y, por lo tanto, de la calidad docente. Igualmente la calidad docente debería recibir el mismo reconocimiento que se otorga a los méritos de investigación.

Insistimos en que es posible que la responsabilidad en la toma de decisiones, en algunos de los aspectos citados, no se pueda atribuir a una única universidad de forma aislada y por lo tanto, se hace imprescindible una cooperación entre las distintas universidades mediante un trabajo en red, para conseguir cambios legislativos, si éstos son necesarios.

## **Conclusiones**

Desde el grupo de trabajo GIFD, se han propuesto, de forma consensuada con la comunidad académica de todas las universidades públicas catalanas, las seis competencias que el profesorado universitario debería adquirir, para una adecuada ejecución de su tarea docente en el seno de su ámbito institucional. Partiendo de ese supuesto, se hace necesaria la búsqueda de modelos de formación, dentro de un marco de referencia común, cuyos resultados sean suficientemente positivos para su adopción y aplicación en el contexto actual, y que responda a las exigencias de calidad del EEES, siendo al mismo tiempo adaptable a la idiosincrasia propia de cada institución. Para ello es totalmente necesario definir, previamente, un perfil profesional que sea compatible con las características y sistemas de funcionamiento y evaluación de cada universidad. Todo el esfuerzo dedicado a esa planificación inicial debería partir de una buena definición del perfil docente, en cuanto al momento en el que nos encontramos, para así ajustar la formación a la situación actual: “saber dónde estamos para saber dónde queremos ir”.

Por ello se hace necesario, desde la propia institución universitaria, tener claro qué modelo formativo se pretende implementar y concienciarse de que el cambio supone un giro, no sólo en la arquitectura del sistema, sino también en la cultura, teniendo claros cuales son los objetivos que se quieren alcanzar y el contexto en el que deberían realizarse dichas actividades.

La aplicación de estas propuestas también ha de suponer un cambio en la concepción del profesorado que se encuentra actualmente en la universidad. No sólo es necesaria la concienciación de cambio en el profesorado novel, sino que se requiere de una intervención directa sobre las actitudes de los profesores ya consolidados en el tejido universitario. Convendría establecer un cambio generacional graduado sin dejar de lado a las personas que actualmente trabajan en la institución: apostar por una formación continua que permita al profesorado ya asentado replantear sus concepciones sobre la enseñanza.

Entendiendo que no se considera adecuado impartir docencia sin abastecerse de ningún tipo de formación docente previa, la institución debería disponer de un mapa o perfil de competencias básicas y ofrecer un programa de formación al profesorado antes o inmediatamente después de iniciar su docencia universitaria. Así mismo, el

profesorado debería concienciarse y ser responsable de su propio desarrollo profesional y asumir la gestión de su propia formación permanente.

En educación, el éxito no es sólo fruto de que el docente domine la materia y el estudiante tenga un rendimiento alto. Cuando se contemplan situaciones distintas a ésta, es cuando se abren las posibilidades de cambio. Es necesario poner en cuestión los paradigmas en los que se basa la educación actual. Esto quebrantaría la visión actual de la calidad docente: su evaluación no dependería solamente de su edad o experiencia, sino de su dominio en competencias docentes, de su capacidad de adecuación frente a las demandas y las condiciones de cada contexto formativo.

Dos de los aspectos que se consideran trascendentes en la aplicación de la formación en competencias, no por su directa relación con ellas, sino por su papel como fundamento en la construcción de cualquier plan para la mejora y la innovación docente son:

- Considerar los objetivos de la institución en la planificación de las posibles intervenciones a realizar.
- Promover una continuidad en la formación en competencias.

Hay que tener en cuenta que la capacidad de decisión de las unidades que son responsables de la formación docente del profesorado dentro de las universidades resulta limitada para abordar algunos de los aspectos que se han propuesto aquí como posibles mejoras de la formación, para que ésta pueda repercutir en la calidad docente de la institución. Por ello ya se ha indicado anteriormente que en algunos casos la toma de decisiones puede requerir el consenso del conjunto de las universidades, lo que implica un esfuerzo de coordinación entre todas ellas y de éstas con las agencias y órganos de gobierno autonómico y estatal, que elimine la complejidad y excesiva variabilidad del sistema de evaluación del profesorado universitario en España.

## Notas

---

<sup>1</sup> Mediante los proyectos *"Identificación, Desarrollo y Evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario"* (EA2010-0099), y *"Marc de Referència Competencial pel disseny dels Programes de Formació Docent per al Professorat Universitari"* (2010MQD00049).

<sup>2</sup> [www.seda.ac.uk](http://www.seda.ac.uk)

<sup>3</sup> [www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk)

<sup>4</sup> [http://www.red-u.org/images/jornadas\\_upv/2/Teaching\\_quality\\_Spain\\_20120202.pdf](http://www.red-u.org/images/jornadas_upv/2/Teaching_quality_Spain_20120202.pdf)

<sup>5</sup> Ley 1/2003 de Universidades de Cataluña, artículo 19, apartados 1 ("El departamento competente en materia de universidades y las universidades públicas deben facilitar que el profesorado, a lo largo de su vida académica y, especialmente, en su primera etapa de actuación docente, goce de las posibilidades de formación adecuadas para ofrecer una docencia de calidad y para actualizar sus conocimientos y sus habilidades ") y 3 (" El departamento competente en materia de universidades y las universidades públicas han de desarrollar programas de formación continua, de incentivos y de reconocimiento de la calidad docente, dirigidos tanto a los profesores y profesoras como a los equipos docentes").

<sup>6</sup> Ley Orgánica 6/2001 del 21 de diciembre, de Universidades (LOU), artículo 31, apartado 26.

## Referencias bibliográficas

- AQU Catalunya (2012). Consultado en marzo de 2012 desde [www.aqu.cat](http://www.aqu.cat)
- Biggs, J.B y Collins, K.F. (1989). *Evaluation the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- 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” (EA2010-0099). Programa estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- JQI – Joint Quality Initiative (2012). Dublín, 18 de octubre de 2004. Consultado en marzo de 2012 des de [www.jointquality.nl](http://www.jointquality.nl)
- Ley de Universidades de Catalunya 1/2003, 19 de febrero de 2003. Artículo 19, apartados 1 y 3.
- Ley Orgánica 6/2001, 21 de diciembre de 2001. Boletín Oficial del Estado, n.307, artículo 31, apartado 26.
- Ley de Reforma Universitaria, 1983.
- Murillo, F.J. (2008). La Evaluación del Profesorado Universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 29-45.
- Real Decreto 1086/1989. Palma de Mallorca, 28 de agosto de 1989.
- SEDA - Staff & Educational Development Association (2012). Consultado en marzo de 2012 desde [www.seda.ac.uk](http://www.seda.ac.uk)
- Valcárcel, M. (coord.) (2003). “La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior” (EA2003-0040). Programa estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Ministerio de Educación, Gobierno de España.

Cita del artículo:

Torra, I.; Màrquez, M.D.; Pagès, T.; Solà, P.; García, R.; Molina, F.; González, A.; Sangrà, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (1) Enero-Abril. pp. 285-309. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

## Acerca de las autoras y autores

---



**Imma Torra Bitlloch**

*Universitat Politècnica de Catalunya*

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: [direccio.ice@upc.edu](mailto:direccio.ice@upc.edu)

Titular de Universidad en el Departamento de Ingeniería Minera y Recursos Naturales de la UPC desde febrero de 1998. Directora del Postgrado de "Gestión y mantenimiento de edificios" organizado por la Fundación Politécnica de Cataluña entre febrero y julio de 2003, directora de la Escuela Universitaria Politécnica de Manresa desde mayo de 1996 hasta mayo de 2002, en la actualidad y desde julio de 2006 es directora del ICE de la UPC. Coordinación de proyecto "Evaluación y seguimiento de las experiencias piloto ECTS en la UPC" financiación del MEC dirección de los proyectos "Análisis de metodologías docentes en la UPC" y "Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario del ICE de la UPC "con financiación del MEC.



**María Dolores Màrquez Cebrián**

*Universitat Autònoma de Barcelona*

Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior

Mail: [mariadolores.marquez@uab.cat](mailto:mariadolores.marquez@uab.cat)

Doctora en Ciencias Matemàtiques por la Universidad Politècnica de Catalunya, 2002 y Licenciada en Ciencias (Matemàtiques) por la UAB, 1989. Titular de Universidad, (Dpt. de Economía y Historia Económica UAB). Coordinadora para la Formación del Personal Docente y Investigador, y la Innovación de la UAB responsable de la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior IDES desde Octubre-2009. Vicedirectora de Calidad Docente y Ordenación Académica de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (UAB), 2005-2009



**Teresa Pagès Costas**

***Universitat de Barcelona***

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: [tpages@ub.edu](mailto:tpages@ub.edu)

Profesora Titular de Fisiología de la Universidad de Barcelona (UB). Ha participado en 29 proyectos de investigación y 35 de Innovación Docente de convocatorias públicas. Ha publicado más de 40 artículos en revistas científicas. Es miembro del Grupo de Investigación en Fisiología Adaptativa: Ejercicio e hipoxia, grupo reconocido por la Generalitat de Cataluña, y colaboradora del Servicio de Hipobaría y Fisiología Biomédica del BioPol L'H. En el ámbito académico se coordinadora del Máster oficial de Fisiología Integrativa y Jefe de la Sección de Universidad del Instituto de Ciencias de la educación y responsable de la formación del profesorado de la UB. Autora de 11 capítulos de libro, coautora de 4 manuales docentes y directora revista Colección Cuadernos de Docencia Universitaria, ICE-Octaedro.



**Pau Solà i Ysuar**

***Universitat Pompeu Fabra***

Centre per a la Qualitat i la Innovació Docent

Mail: [pau.sola@upf.edu](mailto:pau.sola@upf.edu)

Director Técnico del Centro para la Calidad y la Innovación Docente (Universidad Pompeu Fabra). Miembro del Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFd). Principales líneas de especialidad e investigación: Implementación de nuevas titulaciones. Medidas de tránsito y adaptación a la universidad de estudiantes de nuevo ingreso (desarrollo de competencias de adaptación a la universidad entre el alumnado de primer curso).



## **Rafael García Campos**

***Universitat de Girona***

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: [rafael.garcia@udg.edu](mailto:rafael.garcia@udg.edu)

Doctor en ingeniería y profesor Titular de la Universidad de Girona. Director del Instituto de Ciencias de la Educación Josep Pallach de la Universidad de Girona (UdG). Sus intereses docentes incluyen el diseño de actividades de innovación educativa y la relación entre motivación y aprendizaje. En los últimos años ha centrado su labor docente en el Máster Erasmus-Mundus VIBOT, impartido conjuntamente por la UdG, la Heriot-Watt University (Reino Unido) y la Université de Bourgogne (Francia). Desde 2010 dirige el Grupo de Visión por Computador y Robótica de la UdG, donde está involucrado en diferentes proyectos de investigación tanto a nivel nacional como internacional en el campo de la robótica. Ha realizado estancias de investigación en la Universität der Bundeswehr (Alemania), University College Cork (Irlanda), IRISA-INRIA (Francia), y la Universidad de Miami (EE.UU.).



## **Fidel Molina Luque**

***Universitat de Lleida***

Institut de Ciències de l'Educació - Centre de Formació Contínua

Mail: [direccio@ice.udl.cat](mailto:direccio@ice.udl.cat)

Dr. Fidel Molina. Catedrático de Sociología de la Universidad de Lleida. Director del Instituto de Ciencias de la Educación- Centro de Formación Continua de la Universidad de Lleida (2011-2012). Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (1998-2001 y 2001-2004). Ha obtenido la Mención de Excelencia (Evaluación Actividad Docente, 2002-2007), así como el Premio (colectivo) "Grundtvig Award – 2005" al mejor proyecto europeo de investigación en Educación de Adultos. Ha publicado diversos libros, artículos y capítulos de libros sobre temas de Sociología de la Educación (Formación continua, Educación Intercultural, Juventud y Socialización), de Sociología del Ocio y del Deporte, Gestión y Formación de Recursos Humanos. Es Postgraduado en Mediación y Resolución de Conflictos y Formador de formadores en Educación Intercultural.





## **Ángel-Pío González Soto**

*Universitat Rovira i Virgili*

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: [angelpio.gonzalez@urv.cat](mailto:angelpio.gonzalez@urv.cat)

Delegado del Rector para la Formación Permanente del PDI y Director ICE Ángel-Pío González Soto es Maestro de Enseñanza Primaria y Licenciado en Pedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación. Ejerce profesionalmente como Catedrático de Universidad en el Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía, de la Universitat Rovira i Virgili. Como especialista en Didáctica y Organización Escolar ha proyectado su actividad tanto en el ámbito de la educación formal como de la no formal. En la actualidad es Director del ICE de la Universidad Rovira i Virgili y Delegado del Rector para la Formación Permanente del Personal Docente e Investigador.



## **Albert Sangrà Morer**

*Universitat Oberta de Catalunya*

eLearn Center

Mail: [asangra@uoc.edu](mailto:asangra@uoc.edu)

Doctor Europeo en Ciencias de la Educación por la Universitat Rovira i Virgili. Director del eLearn Center, centro de investigación, innovación y formación en e-learning, de la Universitat Oberta Catalunya. Profesor e investigador en dicha universidad. Su campo de investigación es el uso de las TIC en la educación y la formación, especialmente por lo que respecta a las políticas, la organización, la gestión y el liderazgo en su implantación, y el aseguramiento de la calidad del e-learning, ámbitos en los cuales dispone de diversas publicaciones. Ha sido maestro y profesor en los distintos niveles educativos españoles y consultor en diversos proyectos de formación virtual en Europa, América y Asia. Es miembro del grupo de investigación Edulab y Vicepresidente de la European Foundation for Quality in E-Learning (EFQUEL).

