



VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 28/03/2013

Fecha de aceptación 24/10/2013

MODELOS Y TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

University teacher training models and trends



Pilar Aramburuzabala, Reyes Hernández-Castilla* e
Isabel Cristina Ángel-Uribe***

** Universidad Autónoma de Madrid y **Universidad
Pontificia Bolivariana (Colombia)*

*E-mail: pilar.aramburuzabala@uam.es,
reyes.hernandez@uam.es, isabel.angel@upb.edu.co*

Resumen:

El presente artículo explicita los modelos teóricos y las tendencias que subyacen a los programas de Formación del Profesorado Universitario (FPU) y propone definir planteamientos sistémicos del ámbito supra-universitario, con el fin de contribuir a profesionalizar el rol docente y mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. Este trabajo tiene como objetivos describir los modelos, trazar las tendencias de la FPU y proponer mejoras tras la implantación del plan Bolonia. Para ello, profundiza en la literatura y aborda nuevas perspectivas desde la reflexión crítica

Palabras clave: Formación del Profesorado Universitario, Educación Superior, modelos, tendencias

Abstract:

This article discusses the theoretical models and trends underlying university teacher education programs and proposes to define systemic approaches at the supra-university level, in order to contribute to professionalizing the role of teachers and improve the quality of higher education. This paper aims to describe the models, trace trends and suggest improvements in teacher training after the implementation of the Bologna process. To do so, it reviews the literature and discusses new perspectives from a critical reflection

Key words: University Teacher Education, Higher Education, models, trends

Empieza a ser urgente la necesidad de plantearse hacia qué modelo de cultura docente es necesario avanzar una vez que se está superando la etapa de la formación para la convergencia europea. La Unesco (2009), en su Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, se adelantó a esta cuestión y proclamó la necesidad de nuevos enfoques que permitan a

“la Educación Superior ampliar la formación de los profesores con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI” (UNESCO, 2009, p. 3).

En los últimos años, la formación docente universitaria ha estado centrada en la preparación para la Convergencia Europea. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un reto en el sentido de que demandaba nuevos modelos de formación del profesorado. Hemos vivido -y estamos todavía viviendo- un momento coyuntural de especial importancia que ha requerido de un gran esfuerzo por parte de las universidades para ayudar a los profesores a desarrollar nuevas competencias (Mas, 2011) y a hacer el cambio de un modelo de docencia centrado en el profesor a un modelo centrado en el alumno y su aprendizaje (Sánchez, 2005).

Este fenómeno ha logrado aunar objetivos y criterios (Valcárcel, 2003). Según este autor, el convencimiento de la necesidad urgente de formar e implicar plenamente al profesorado en el proceso de Convergencia Europea en Educación Superior ha tenido consecuencias muy positivas de cara a la formación del profesorado universitario (FPU). Las universidades y las administraciones han hecho un gran esfuerzo por formar a los profesores en temas relacionados con la adaptación al EEES y la renovación metodológica (Hernández-Castilla, 2009). Esta ha sido una oportunidad para impulsar el interés por la pedagogía universitaria, la innovación y la actualización en temas didácticos. Ahora bien, ha llegado el momento de dar un paso más.

Es preciso evaluar los resultados de estos esfuerzos y plantearse nuevas metas relacionadas con la FPU. La pregunta es ¿qué hay después de la formación para Bolonia? Esta labor, que nos ha tenido tan ocupados, era una tarea “impuesta” que no requería de excesiva reflexión o debate interno en las universidades. Ahora que la tarea está ya en marcha, que se acaba la inercia, es necesario identificar los posibles escenarios en los que se moverá el sistema universitario en España durante los próximos años; y en relación con ello analizar las consecuencias e implicaciones de esos escenarios en la formación del profesorado en el sistema universitario español.

La sistematización es, sin duda, uno de los retos más urgentes a los que se enfrenta la FPU. A pesar de la importancia central de la docencia en la Educación Superior, y del conocimiento cada vez mayor que tenemos sobre el desarrollo de las habilidades docentes, la formación para el rol docente se caracteriza por ser poco sistemática y ad hoc (Dearn, Fraser y Ryan, 2002; Gray y Radloff, 2006).

Algunas iniciativas a nivel nacional (como el programa Docencia de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación -ANECA) y a nivel local por parte de algunas universidades, pretenden realzar el estatus de la docencia universitaria e incluso destacar la excelencia de algunos profesores. Sin embargo, éstas se producen en un marco no sistemático de la profesionalización docente en la Educación Superior. Esto significa que no están definidos los estándares de la práctica docente, no se valida la calidad del desarrollo profesional y del apoyo para la docencia, ni se establecen mecanismos para reconocer la excelencia en la práctica docente.

Coincidimos con Valcárcel (2003) en que no puede haber un modelo único, para todas las universidades, pero sí ha de haber un planteamiento sistémico de la FPU a nivel nacional. Esto requiere la colaboración del Ministerio de Educación y de las instituciones autonómicas, que generen el marco global en el que se desarrollen las políticas de FPU y aporten medios para desarrollarlas, y de las propias universidades, que han de definir un enfoque sistemático y a la vez abierto de la formación docente. Esta no es una tarea sencilla ya que el incremento de las demandas y funciones asignadas al profesor obliga a que la formación incluya tantas áreas y aspectos que fácilmente puede generar confusión y ambigüedad (Del Valle, 2009).

En la actualidad, todas las universidades españolas llevan a cabo actividades de formación docente como parte de sus Planes de Formación, lo que implica asignación de recursos para la promoción y el desarrollo de las mismas. La oferta parte tanto de las demandas específicas del profesorado como de otros criterios que no suelen estar claramente definidos. En el estudio coordinado por Sánchez (2005) se apunta la necesidad de tener en cuenta la evaluación de las necesidades y la valoración del impacto de las acciones formativas para definir el modelo formativo.

Las políticas de formación docente que se están implementando en las universidades están sustentadas por determinadas teorías, modelos o tendencias (o por originales combinaciones entre ellas) que merecen ser tematizadas, explicitadas, cuestionadas y revisadas críticamente (De Lella, 1999). Sólo así, haciendo explícitos los modelos subyacentes, podremos vislumbrar nuevas posibilidades para desarrollar enfoques formativos ajustados a las necesidades actuales. Esta mirada reflexiva al modelo presente conducirá a plantearse si es el adecuado o si es necesario adoptar otro, en qué medida el nuevo modelo afectaría a la actuación del profesor en el aula y por qué debería ser adoptado (Cáceres et al., 2003).

No queremos acabar esta introducción sin ofrecer una definición de “formación del profesorado universitario” y de “modelos de formación docente universitaria”, basada en otras de Perales, Sánchez y Chiva (2002, citado en Bausela, 2005) y Cáceres y colaboradores (2003).

Entendemos la FPU como un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente, que abarca tanto la formación inicial como la permanente y que incide en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la Educación Superior.

Los modelos, tendencias y enfoques de FPU son configuraciones institucionalizadas históricamente que dirigen las prácticas de formación. Cada modelo teórico de formación docente parte de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y de qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente. Los modelos explican la realidad y desvelan ciertos aspectos de la misma gracias a la propiedad de filtro que poseen (Cáceres et al., 2003). Las teorías científicas subyacentes suelen estar implícitas en la práctica de los programas de FPU. Definirlas y hacerlas explícitas facilitarían la evolución de la FPU y su adaptación a las necesidades actuales y futuras. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permitiría comprender las funciones y demandas que se asignan al docente en cada uno de ellos (De Lella, 1999).

2. Modelos y tendencias de la formación del profesorado universitario (fpu)

No es una tarea sencilla dar cuenta de la variedad de modelos y experiencias formativas que existen actualmente en la Educación Superior desde una mirada internacional. En una primera aproximación, entendemos que puede ser útil clasificarlas de acuerdo con tres dimensiones generales, a saber: La perspectiva o nivel en que se sitúan las acciones formativas, la organización y estructura de las mismas, y las modalidades de formación ofertadas o disponibles.

2.1. Perspectiva o nivel de las acciones formativas

Si nos referimos al primero de esos ejes, las experiencias de formación del profesorado universitario desarrolladas en los países de nuestro entorno suelen agruparse en cuatro categorías (Blackmore et al., 2004) que representan otros tantos enfoques generales y que vamos a describir a continuación. Según esos autores, las iniciativas de FPU que conocemos pueden adscribirse a alguna de estas orientaciones: centrada en el profesor, centrada en el estudiante, centrada en la propia institución, o centrada en el sector.

a) Formación centrada en el profesor

Se trata del modelo más antiguo, el cual se difundió ampliamente en los años sesenta y setenta por los países pioneros entre los que se contaban los Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y Francia. En este enfoque "clásico" los dispositivos de formación del profesorado universitario intentaban mejorar las prácticas de cada profesor partiendo de una perspectiva netamente individual. Así, el objetivo final de las intervenciones casi siempre se refería a la mejora de las competencias docentes del profesor en diferentes contextos y entre los temas recurrentes encontramos, por ejemplo, la enseñanza en el aula, el trabajo con grupos grandes y pequeños, las tutorías, la gestión del laboratorio, la evaluación de los alumnos, etc. Algunos autores que en su día trabajaron en esta dirección fueron Habershaw, Gibbs y Habershaw (1993) y Race (1999).

Este modelo define un conjunto de rasgos deseables en lo profesional, por lo que algunos se refieren a él como "Modelo Teórico" cuyo propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que les plantee cualquier situación académica (Cáceres et al., 2003).

b) Formación centrada en el alumno

Este modelo tiene como fundamento las investigaciones "fenomenográficas" (sic) de los años ochenta y noventa que se ocuparon de la cuestión genérica de «cómo aprenden los estudiantes» (Feixas, 2004; Marton, Hounsell y Entwistle, 1984; Postareff, 2007; Ramsden, 1992; Trigwell y Prosser, 1991). Con este trasfondo, a fines del siglo XX se aprecia cómo va variando la perspectiva de los investigadores y se mueve desde el interés inicial por "lo que hace el profesor" a las temáticas centradas en la cuestión de "cómo aprenden los estudiantes"; y se advierte una preocupación creciente por el análisis de las relaciones e interacciones entre profesores y alumnos.

La mejor comprensión de las interacciones entre el profesor, el contexto, el estudiante y el currículo nos ha permitido desarrollar modelos conceptuales más integrados acerca de la enseñanza y el aprendizaje, los cuales guían en la actualidad los esfuerzos de los especialistas en este campo (Prebble et al., 2005, p. 12-13).

Este modelo es la base de la propuesta hecha por el Ministerio de Educación (2007) desde los inicios del proceso de Convergencia en Educación Superior, cuando recalca que es necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno.

c) *Formación centrada en la institución*

Coincidiendo con el cambio de siglo hemos asistido a otro cambio de perspectiva muy importante para la Formación del Profesorado Universitario y que esta vez sitúa a Europa como escenario principal. Se trata de un conjunto de iniciativas que genéricamente se denominan “formación centrada en la institución”. Refiriéndose a ellas, Ling (2004) se ha hecho eco de un haz de tendencias nuevas que durante los años noventa se fijan en los procesos de cambio organizacional definiendo previamente cuál es la misión de la Universidad y cuáles son sus planes estratégicos, que son evaluados según diferentes indicadores de rendimiento. En esta misma línea, Reid (2002) hace el siguiente comentario a propósito de la publicación por Ramsden (1998) del conocido *Learning to Lead in Higher Education*:

(Ramsden) se centra sobre todo en la calidad del liderazgo organizacional, así como en las estructuras organizacionales que promueven la calidad, y en un tipo de enseñanza que incluye los conceptos de reflexión, crítica informada, evaluación y desarrollo [...] Por otra parte, este autor sitúa decididamente la responsabilidad del desarrollo académico en los líderes (Reid, 2002, p. 2).

La “formación centrada en la organización” va más allá de la “formación centrada en el profesor” y “en el alumno”, y tiene las siguientes características: (1) La unidad de análisis es la Universidad en tanto que organización y se fija en las implicaciones de la FPU para la Universidad en su conjunto; (2) Estudia los problemas no de los individuos por separado sino del “capital humano” (los profesores), y así analiza los “insumos” o inputs (cualificación actual del profesorado, necesidades generales, carencias formativas, etc.) y de los resultados o outputs formativos (por ejemplo, nuevas competencias adquiridas a nivel general, repercusión de la formación recibida en la calidad docente e investigadora, etc.); y (3) Entre esos outputs o resultados de la FPU destacan la mejora de la calidad educativa, de la eficiencia y del clima laboral dentro de la misma Universidad.

Este modelo de formación, que busca conjugar la lógica de las necesidades individuales con la lógica de las necesidades institucionales (Mas, 2011; Valcárcel, 2004), implica una concepción amplia y abierta del desarrollo docente (Eirín, García y Montero, 2009) y se enriquece con otros enfoques: Formación centrada en la colaboración entre profesores y formación centrada en la práctica reflexiva.

- **Formación centrada en la colaboración entre profesores**

Tradicionalmente se ha considerado que la cultura profesional universitaria tiene un carácter individualista que ha limitado el desarrollo profesional en colaboración (Feixas, 2004). Aunque poco a poco se va superando esta cultura a través de la coordinación, la

formación de grupos de docencia y el co-teaching, queda mucho por hacer en este terreno (Beca, Huidobro, Montt, Sotomayor y Walter, 2006).

Este enfoque asigna una especial importancia al factor humano en las organizaciones. Desde esta perspectiva adquieren relevancia las técnicas de colaboración y co-enseñanza, el clima en los colectivos de profesores y el papel del liderazgo en la creación de este clima.

- **Formación centrada en la práctica reflexiva**

Este modelo, también denominado “crítico-reflexivo”, “indagativo” o “de investigación” (Cáceres et al., 2003), parte de que la reflexión sobre la compleja práctica docente es un requisito esencial para auto-regular la enseñanza e innovar, en la medida que favorece la construcción de nuevos conocimientos. Por ello favorece la motivación y la innovación y promueve la auto-formación (Hillier, 2005; Kane, Sandretto y Heath, 2002; Light, Calkins y Cox, 2009).

La formación docente centrada en la práctica es contextualizada ya que nace del estudio de situaciones reales vividas por los profesores. La observación, el diálogo y la reflexión compartida son elementos fundamentales en este modelo, no sólo como objeto de la formación sino también como técnicas a través de las cuales se realiza dicha formación. Es decir que emplea la práctica reflexiva para desarrollar estas competencias docentes y evitar la mera reproducción de prácticas docentes (Luengo, Luzón y Torres, 2008), por lo que es especialmente relevante que exista coherencia entre lo que se dice y lo que se hace (Aramburuzabala y Vega, 2010).

Algunos ejemplos de prácticas reflexivas se concretan en las experiencias de mentorización, supervisión o entrenamiento en grupo (coaching), que superan la visión individualista de la FPU (Feixas, 2002).

- d) **Formación centrada en el sector**

Junto a los enfoques anteriores, durante la última década se ha desarrollado un nuevo modelo de investigación y práctica profesional en países anglosajones como el Reino Unido, Nueva Zelanda, Australia y los Estados Unidos. Este modelo sitúa el nivel de análisis en las iniciativas que tienen lugar «a escala sectorial», es decir, en los programas interuniversitarios diseñados y gestionados por las grandes administraciones educativas, que abarcan todo el sistema de la enseñanza universitaria y cuentan con presupuestos considerables. En Europa, la supervisión de estas iniciativas corresponde a menudo a las agencias nacionales y regionales de control y supervisión de la calidad de la Educación Superior, una de cuyas metas es la evaluación de la «excelencia educativa» en las Universidades, dentro del cual se incluye la excelencia en la formación del profesorado.

La perspectiva más global y reciente es el diseño de acciones formativas “a nivel de sector”, esto es, la elaboración de una FPU para todas las Universidades y todo el sistema de enseñanza superior de una región, zona o país. Las características de esa formación global son: 1) Tomar en consideración a todo el sistema universitario; 2) Analizar las necesidades y tendencias globales, de tipo “macro” (ejemplo, la adaptación del sistema español al EEES y sus implicaciones para el perfil y competencias de los docentes); 3) Considerar a la Enseñanza Superior como un sistema de sistemas, compuesto de numerosas redes interconectadas, el cual, a su vez, interacciona con otros sistemas generales: Las universidades europeas, la

sociedad, los gobiernos, la Unión Europea (UE), entre otros. Este enfoque se centra en temas tales como: Formación de redes de docencia e investigación nacionales e internacionales que promueven el intercambio, prácticas, movilidad, estudios conjuntos, etc.; tratamiento de la diversidad en la universidad, perspectiva de la globalización de las enseñanzas; estándares (inter)nacionales para la evaluación multinivel de los procesos de enseñanza y EEES (Orientación y desarrollo de la carrera docente en el EEES, trabajo colaborativo y en equipos interuniversitarios, liderazgo educativo en proyectos transnacionales y enseñanza en contextos cambiantes, competitivos y globalizados).

2.2. Organización y estructura de las acciones formativas

En lo referente a la organización interna de la FPU, Hicks (1999) ha planteado una clasificación de los modelos de formación del profesorado universitario en base a dos dimensiones estructurales: La dimensión “local-central” y la “genérica-disciplinar”. De acuerdo con el esquema de Hicks podemos encontrar los siguientes modelos formativos:

- El modelo central, caracterizado por una unidad central responsable de la formación docente, con escasa actividad y responsabilidad a nivel local (Facultades y Departamentos).
- El modelo disperso, en el cual los Departamentos y Facultades son responsables principales del desarrollo docente, lo que contribuye a diseñar acciones específicas con unos objetivos más ajustados a las necesidades de cada centro y que pueden tener una orientación más disciplinar.
- El modelo mixto, que intenta aprovechar lo mejor de los modelos anteriores a través de actividades “centrales” genéricas y actividades “locales” específicas de las diversas disciplinas. Estas acciones utilizan recursos distintos y no están necesariamente coordinadas entre ellas, lo cual conduce a menudo a la duplicación de servicios.
- El modelo integrado, que incluye elementos del modelo mixto pero se diferencia de éste en que las acciones están interrelacionadas a través de un proceso colaborativo.

Según Sánchez (2005), el modelo central es el predominante en las universidades españolas -generalmente implantado por los Institutos de Ciencias de la Educación, con estructuras estables y una financiación específica-, aunque existe una tendencia a descentralizar y contextualizar la FPU, atendiendo a las necesidades expresadas desde las facultades y los centros en los que se imparte docencia.

Por su parte, otros investigadores como Valcárcel (2004) se muestran críticos ante la centralización y la descentralización. Este autor considera que el modelo central responde a la urgencia de las instituciones por obtener resultados visibles. Es, además, un modelo que se ajusta bien cuando hay un interés limitado por la FPU, cuando no hay un plan estratégico que ubique la FPU en el conjunto del desarrollo de la Universidad y cuando hay un exceso de celo por mantener el control. Por otro lado, los sistemas descentralizados corren el peligro de no ser eficaces por la falta de apoyo de los órganos de gobierno (Valcárcel, 2004).

Cáceres y sus colaboradores (2003) proponen una clasificación de los modelos basada tanto en la organización de la FPU como en el nivel en el que se sitúan las acciones

formativas. Estos autores toman en consideración, entre otros aspectos, el agente que decide la implicación de los profesores en su formación permanente:

Formación orientada individualmente. La característica principal de este modelo es que son los propios profesores quienes planifican las actividades de formación que creen que pueden mejorar su docencia y las realizan de forma autónoma.

Los docentes aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal, etc. En todas estas situaciones los docentes aprenden sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente. Los docentes pueden aprender individualmente realizando una investigación, llevando a cabo un proyecto de innovación subvencionado, realizando materiales curriculares u otras actividades relacionadas con el trabajo profesional de los docentes (Cáceres et al., 2003, p. 6).

Formación basada en el desarrollo y mejora de la enseñanza. Este modelo se basa en la creencia de que los profesores deben estar activamente implicados en el diseño de la FPU puesto que son ellos quienes mejor conocen la realidad, los problemas que se encuentran en la docencia y las necesidades de formación que tienen. Por lo tanto, La necesidad de dar respuesta a dificultades específicas guía las acciones de aprendizaje de los profesores (Cáceres et al., 2003).

Formación basada en la observación-evaluación. La formación está asociada a la investigación y a la evaluación docente, que puede ser realizada por evaluadores (personalmente o a través de encuestas docentes), supervisores u otras personas con competencias de observación y evaluación de la enseñanza. El diseño de la formación responde a las necesidades percibidas por los evaluadores, lo que limita el compromiso de los profesores con las actividades programadas. Por otro lado, se trata de una formación cercana a la práctica puesto que parte de su observación y/o evaluación.

El modelo de entrenamiento. Es un modelo de arriba abajo. El diseño de la FPU corresponde a las unidades centrales, aunque tenga más o menos en cuenta las demandas de los profesores. La fundamentación de este modelo parte de que hay recursos, estrategias y técnicas docentes que son efectivos y deseables, de manera que exponiéndolos a los profesores éstos serán capaces de reproducirlos.

Feixas, (2004) plantea que las características de la formación del profesorado están definidas por la política de organización que adopte el gobierno de la universidad, dando lugar a dos modelos: Modelo tecnocrático, de estructura rígida y centrado en "...la transmisión de conocimiento base y la supervisión de la práctica de la enseñanza en lugares selectos" (Feixas, 2004, p. 44). Y el modelo posttecnocrático, que parte de la experiencia de los profesores y promueve la reflexión sobre la práctica. La flexibilidad y la fluidez en las actividades de formación son características de este modelo, así como la promoción del desarrollo tecnológico y de la colaboración entre universidades.

Este mismo planteamiento parece estar en la base de la clasificación que se presenta en el informe del estudio realizado sobre innovación y formación para la Convergencia Europea en 64 universidades españolas. Este estudio, coordinado por González Sanmamed (2005) describe dos modelos de formación en función del eje vertical-horizontal: Formación orientada verticalmente, que considera "...la formación como emanada desde una fuente externa o institucional y la formación participada, orientada horizontalmente, [...] que emana

de una relación de intercambio y de reflexión entre los docentes implicados en el cambio propuesto" (González Sanmamed, 2005, p. 105).

2.3. Modalidades de formación ofertadas o disponibles

Por último, las modalidades de formación ofertadas o disponibles facilitan la definición del modelo de FPU. Estas oscilan desde el formato clásico del "curso" o "seminario" hasta fórmulas mucho más innovadoras y colaborativas como la investigación-acción, el intercambio de experiencias, etc. De la Herrán y Paredes (2010) toman como criterio clasificador de las experiencias de formación permanente la sistematicidad, intensidad y número de profesores implicados, así como la posibilidad de generar innovaciones y cambios institucionales.

Feixas (2004), a partir de un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona, diferencia entre la formación organizada y otras actividades formativas como son las conversaciones informales con profesores, formación autodidacta, participación en un grupo de investigación sobre docencia o asistencia a congresos específicos del área de conocimiento.

En la investigación coordinada por González Sanmamed (2005), se presenta una clasificación de las modalidades de formación para la Convergencia Europea detectadas en las universidades españolas, de acuerdo al eje horizontal-vertical descrito más arriba y teniendo en cuenta si las acciones institucionales son de apoyo directo o indirecto: formación orientada verticalmente (jornadas expositivas, conferencias y seminarios); formación participada, orientada horizontalmente (talleres, jornadas de intercambio de experiencias, etc.); acciones institucionales de apoyo activo, directo (apoyo docente, asesoría, itinerario de formación específico docente y grupos de docencia reconocidos) y acciones institucionales de apoyo indirecto (documentación, convocatorias de formación y elaboración de publicaciones).

Tradición e innovación se han ido combinando en los formatos de FPU. Se han seguido desarrollando programas de formación del profesorado en formatos tradicionales de cursos breves, conferencias o seminarios, al tiempo que se han incorporado recursos más innovadores centrados en la experiencia docente y la reflexión sobre la práctica, como jornadas de intercambio de buenas prácticas, talleres en grupos reducidos, reuniones de trabajo, microteaching, asesorías directas de expertos, apoyo entre compañeros a través del correo electrónico, etc. (Clegg, McManus, Smith y Todd, 2006; Devlin, 2011; Mas, 2001; Valcárcel, 2004). Según Valcárcel (2004), los primeros han servido para sensibilizar, divulgar los principios fundamentales y estimular la puesta en marcha de experiencias innovadoras, mientras los segundos promueven la innovación y la reflexión, evaluación y rediseño de la práctica docente. Además, la formación virtual se ha convertido en un elemento significativo en la formación docente (Cabero y Llorente, 2011)

3. Conclusiones y reflexiones finales

En España, la política de FPU se caracteriza por la ausencia de un marco de referencia a nivel nacional y autonómico, de manera que cada universidad genera su propio modelo. Lo importante es que ese modelo se genere de forma estratégica teniendo en cuenta las tres dimensiones generales descritas en este trabajo y que adquiera el papel preponderante que le

corresponde en la política universitaria. Cualquiera que sea el modelo elegido, éste ha de ser claro y coherente con la visión que cada universidad tiene de su misión, así como del perfil del profesorado que considera adecuado (Valcárcel, 2004). Esta autonomía, necesaria para que las universidades definan su propio modelo de FPU, ha de ser compatible con el establecimiento de acuerdos de ámbito nacional y planteamientos sistémicos que enmarquen las líneas generales de la formación docente universitaria (UNESCO, 2009). Es necesaria, además, la colaboración internacional en la formación de docentes, basada en la complementariedad de las capacidades de las instituciones universitarias para realizar actividades conjuntamente y en su asociación para el beneficio mutuo (Sebastián, 2004; UNESCO, 2009).

Cualquiera que sea el modelo de FPU elegido ha de ser abierto y flexible, incluyendo distintos dispositivos -unos más formalizados que otros- para ajustarse a las necesidades de los profesores universitarios en diferentes momentos de su desarrollo profesional. Pero también ha de definir los mecanismos y procesos integrales de evaluación del propio modelo. No basta con evaluar la satisfacción de los usuarios; se ha de conocer también el impacto que la formación tiene en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

Además de la evaluación, la investigación es un mecanismo que puede facilitar el análisis de la situación actual y de las líneas futuras de la FPU (Zabalza, 2009). Es necesario promover la investigación en este campo, para identificar modelos de FPU, valorar su impacto, reconocer necesidades y definir posibles escenarios donde se moverá el sistema universitario en España en los próximos años de manera que los programas de formación docente se puedan adecuar a ellos.

Otro reto importante al que se enfrenta la FPU es el establecimiento de criterios de participación por parte de los profesores. En la mayor parte de las universidades la formación es voluntaria. Tanto si este criterio se mantiene como si la formación es un requisito para ejercer la docencia, se deben mejorar las políticas de sensibilización, difusión, incentivos y reconocimiento de la formación y las buenas prácticas docentes.

Ahora bien, para poder soportar esta apuesta firme y clara por un modelo de calidad de la FPU es necesario un compromiso económico por parte de las instituciones, con recursos humanos y materiales que permitan su desarrollo, así como la colaboración y el establecimiento de redes entre universidades, tanto nacionales como extranjeras. De esta manera la FPU favorecerá la profesionalización de la dimensión docente y contribuirá a mejorar la docencia y la calidad de la educación en entornos cambiantes.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P. y Vega, M. (2010). La necesidad de coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se practica. En I. González (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 75-95). Barcelona: Graó.
- Bausela, E. (2005). Formación inicial del profesorado universitario: becarios predoctorales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(6), 3-7. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234175457.pdf

Modelo y tendencias de la formación docente universitaria

- Beca, C., Huidobro, J., Montt, P., Sotomayor, C. y Walter, H. (2006). *Docentes para el nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Blackmore, P., Chalmers, D., Dearn, J., Frielick, S., Hofgaard, K. L. y O'connor, K. M., (2004). *Academic development: What purpose and whose purpose?* Cambridge: Jill Rogers Associates.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2011). Percepciones del profesorado universitario hacia las acciones formativas apoyadas en la red. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 211-221.
- Cáceres, M. Lara, L., Iglesias, C. M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Clegg, S., McManus, M., Smith, K. y Todd, M. J. (2006). Self-development in Support of Innovative Pedagogies: Peer support using email. *International Journal for Academic Development*, 11(2), 91-100.
- De La Herrán, A. y Paredes, J. (2010). Desarrollo profesional de los docentes, innovación y mejora de la enseñanza universitaria. En A. De la Herrán, F. Pérez, y V. Díaz. (Eds.). *La formación del profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia* (pp. 203-235). Madrid: Fundación UAX.
- De Lella, C. (Septiembre, 1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Dearn, J., Fraser, K., y Ryan, Y. (2002). *Investigation into the Provision of Professional Development for University Teaching in Australia: A Discussion Paper*. Canberra: Department of Education, Science and Training. Recuperado de http://www.dest.gov.au/archive/highered/pubs/uni_teaching/uni_teaching.pdf
- Del Valle, Á. (2009). Formación del educador: Enfoque competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 433-442.
- Devlin, M. (2011). Solutionfocused Work in Individual Academic Development. *International Journal for Academic Development*, 11(2), 101-110.
- Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2), 1- 13.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, 2, 33-44.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- González Sanmamed, M. (Noviembre, 2005). Desafíos de la convergencia europea: La formación del profesorado universitario. En *IV Congreso de Formación para el Trabajo: Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. Zaragoza. Recuperado de [http://campus.usal.es/~ofees/ARTICULOS/lin4glez\[1\].pdf](http://campus.usal.es/~ofees/ARTICULOS/lin4glez[1].pdf)
- Gray, K. y Radloff, A. (2006). Quality Management of Academic Development Work: Implementation issues and challenges. *International Journal for Academic Development*, 11(2), 79-90.

Modelo y tendencias de la formación docente universitaria

- Habershaw, S., Gibbs, G., y Habershaw, T. (1993). *53 Interesting Things to Do in Seminars and Tutorials*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Hernandez-Castilla, R. (2009). El maestro en la Unión Europea: La Europa de la competencias. *Tendencias Pedagógicas, 14*, 467-482.
- Hicks, O. (1999). Integration of central and departmental development - reflections from Australian Universities. *The International Journal for Academic Development, 4*, 43-51.
- Hillier, Y. (2005). *Reflective teaching in further and adult education*. Londres: Continuum International Publication Group.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research, 72*, 177-228.
- Light, G., Calkins, S. y Cox, R. (2009). *Learning and teaching in higher education: The reflective professional*. Londres: Sage.
- Ling, P. (2004). From a community of scholars to a company. En K.Fraser, (Ed.), *Education Development and Leadership in Higher Education: developing an effective institutional strategy* (pp. 6-15). Londres: RoutledgeFalmer.
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12* (3), 1-16. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART5.pdf>
- Marton, F., Hounsell, D., y Entwistle, N. (1984). *The Experience of Learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Mas, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15*(3), 295-211.
- Ministerio de Educación. (2007). *Ley Orgánica de Universidades*. Ley 4/2007, de 12 de abril. B.O.E. de 13 de abril de 2007.
- Postareff, L. (2007). *Teaching in higher education. From content-focused to learning-focused approaches to teaching. Research report. Department of education*. Finlandia: Helsinki University Print.
- Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G. y Zepke, N. (2005). *Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes in undergraduate Tertiary Study: A synthesis of the research*. Wellington: Ministry of Education. Recuperado de http://www.educationcounts.govt.nz/publications/tertiary_education/5519
- Race, P. (1999). *2000 Tips for Lecturers*. Londres: Routledge.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Reid, A. (Julio, 2002). Is there an 'Ideal' Approach to Academic Development?. En A. Goody, y D. Ingram (Eds.), *Spheres of Influence: Ventures and Visions in Educational Development*. En *Fourth World Conference of the International Consortium for Educational Development*, University of Western Australia, Perth, Australia.
- Sánchez, F. (Ed.). (2005). Modelos de formación del profesorado y su valoración para el Espacio Europeo de Educación Superior. Convocatoria del Programa de Estudios y Análisis 2005, Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia. Proyecto EA2005-0150. Informe de

- resultados. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/EA2005-0150%5B1%5D.pdf
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Improving the Quality of Student Learning: The Influence of Learning Context and Student Approaches to Learning on Learning Outcomes. *Higher Education* 22, 251-266.
- UNESCO. (Julio, 2009). La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>
- Valcárcel, M. (Coord.). (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior. *PROYECTO EA2003-0040. Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario*. Recuperado de http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf
- Valcárcel, M. (Coord.). (2004): Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior. *Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_validacion_activ.pdf
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión universitaria*, 5, 69-81. Recuperado de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf