

La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas

PILAR ARAMBURUZABALA HIGUERA*

CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO**

ROCÍO GARCÍA-PEINADO***

Grupo de Investigación sobre Cambio Escolar para la Justicia Social (GICE),
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

En España, las primeras experiencias formales en el campo de la Formación del Profesorado Universitario (FPU) aparecen en los años setenta, respondiendo a iniciativas aisladas. Con el apoyo de las administraciones en los años ochenta se configuran los primeros núcleos de especialistas en FPU en centros universitarios dispersos. Posteriormente surgen departamentos especializados que se apoyan en los también incipientes servicios de educación a distancia y tecnologías educativas. En el momento actual, de profundos cambios en la estructura universitaria y los modelos didácticos, parece claro que el personal docente e investigador tendrá que adaptarse a un entorno muy distinto al conocido hasta hace poco tiempo.

* Profesora titular de Universidad en la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, profesora de Enseñanza General Básica por la Universidad Complutense de Madrid, Master of Science in Special Education, Hunter College of the City University of New York, máster en Logopedia por la Universidad Complutense de Madrid, doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Contacto: pilar.aramburuzabala@uam.es

** Doctoranda de la Universidad Autónoma de Madrid en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre Cambio Escolar para la Justicia Social (GICE). Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Madrid, especialista en Pedagogía Terapéutica. Máster universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación. Contacto: cynthiaa.martinez@uam.es

*** Doctoranda en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación sobre Cambio Escolar para la Justicia Social (GICE). Máster universitario en Calidad y Mejora de la Educación y Docencia Universitaria. Máster universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación. Contacto: rocio.garcia@uam.es

La FPU se convierte, así, en un poderoso instrumento que puede contribuir a mejorar la calidad de la docencia universitaria y a impulsar la profesionalización del rol docente.

En este artículo se pretende hacer una aproximación a las experiencias e investigaciones que en el campo de la FPU se han llevado a cabo en España desde sus orígenes. Se describen también algunas de las tendencias emergentes del sistema universitario que constituirán la base de una nueva universidad. Este análisis aportará información al debate sobre la profesionalización del rol docente que se está desarrollando en la actualidad.

Palabras clave: formación docente universitaria, evolución, perspectivas, programas de formación docente, investigación.

University teacher training in Spain: Evolution and perspectives

ABSTRACT

In Spain, the first formal experiences in the field of University Teacher Training (abbreviated to FPU in Spanish) appear in the seventies, responding to isolated initiatives. In the eighties the first groups of FPU specialists are configured in scattered universities with the support of the government. Later, specialized departments arise that rely on the also emerging distance learning services and educational technology. Today, in a time when there are major changes in the university structure and the teaching models, it seems clear that the teaching and research staff will have to adapt to a very different environment. Thus, FPU becomes a powerful tool that can help improve the quality of university teaching and promote the professionalization of the teaching role.

This article aims to make an approach to the experiences and research in the field of the FPU that were held in Spain from its origins. It also describes some of the emerging trends in the university system that will form the basis of a new University. This analysis will provide information to the debate on the professionalization of the teaching role that is currently taking place.

Keywords: University teacher training, evolution, perspectives, teacher training programs, research.

INTRODUCCIÓN

En España, la docencia y la investigación universitaria han experimentado un cambio importante en los últimos años debido a la reforma de la Ley Orgánica de Universidades (2007), la progresiva adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y la reciente ordenación de las enseñanzas universitarias. En este tiempo, la situación del sistema universitario ha variado sustancialmente y parece claro que el personal docente e investigador tendrá que adaptarse a un entorno muy distinto al que conocíamos hasta hace poco tiempo. El Estatuto del Personal Docente e Investigador (EPDI) —elaborado por el anterior gobierno y por el momento paralizado— pretendía regular la actividad académica de este colectivo. En particular, se preveía que esa norma determinase el conjunto de funciones que debe cumplir un profesor universitario a lo largo de su carrera académica, incluyendo la actividad docente e investigadora, la participación institucional y la intervención en la propia gestión de la universidad (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008). Así, el EPDI prevé en su artículo 13 que el personal docente e investigador universitario pueda:

[...] desarrollar sus funciones con una intensificación en las actividades docentes o en las actividades de investigación e innovación y transferencia, y las Universidades podrán reconocer, junto con la orientación general, dos orientaciones profesionales específicas: una orientación docente y una orientación investigadora/innovadora. (EPDI, artículo 13)

La publicación de este borrador ha suscitado un debate sobre la actividad académica del profesor universitario y la manera de «profesionalizar» la dimensión propiamente docente. Esto se debe a que, si bien la actividad investigadora se canaliza a través de la formación doctoral y la participación en la comunidad científica, la preparación para el «rol docente» está mucho menos estructurada. Pero, ¿en qué medida se desarrolla la «profesionalización docente» del profesor universitario?

En este artículo se pretende hacer una aproximación a las experiencias llevadas a cabo en el campo de la Formación del Profesorado Universitario (FPU en adelante) en España. Se presenta un análisis desde sus orígenes y la descripción de algunas de las tendencias emergentes del sistema universitario que constituirán la base de una nueva universidad. Este análisis aportará información al debate sobre la profesionalización del rol docente.

En este trabajo se considera 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. Entendemos que las modalidades de la formación docente son variadas y oscilan desde el estudio personal y el intercambio informal entre compañeros o el formato clásico del «curso» o «seminario» hasta fórmulas mucho más innovadoras y colaborativas como la investigación-acción, el intercambio de experiencias, etcétera (Herrán y Paredes, 2010).

1. EXPERIENCIAS DE FPU EN ESPAÑA

Pese a la continua preocupación por la escasez de mecanismos para promover la formación inicial y continua del profesorado universitario, los programas de formación del personal docente e investigador no son algo insólito en las universidades españolas. De hecho, forman parte de nuestra tradición universitaria, con independencia de su organización y estructura. En la actualidad la mayor parte de las universidades cuentan con programas estructurados y sistemáticos de formación del profesorado. Sin embargo, eso no significa que todos los programas se hayan sometido a unos estándares de calidad, o que los contenidos sean «acreditables» directamente.

En España se admite, en general, que la formación del profesorado es básica para la mejora de la calidad de la enseñanza superior, y en esta línea se han pronunciado distintas agencias nacionales e internacionales.

A nivel internacional, la importancia de la formación del profesorado universitario en nuestras universidades fue reconocida en el Programa Europeo de Calidad de las Instituciones de Enseñanza Superior. Igualmente, a nivel nacional encontramos otras menciones «históricas» en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades de 1998, la Ley Orgánica de Universidades de 2001, así como en la Ley de Reforma Universitaria y su posterior modificación de 2007. Asimismo y, desde 2002, la FPU está presente en muchos documentos e informes de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y otras agencias regionales. Y en el mismo sentido se han pronunciado otros especialistas e investigadores de distintos ámbitos en los últimos años (Palomero, 2003).

En cuanto a las iniciativas concretas llevadas a cabo en las Universidades españolas, el interés por la formación inicial y continua del profesorado aparece hace aproximadamente cuatro décadas. Según Cruz Tomé (1993, 2000), ese interés tiene su origen en la década de 1970 coincidiendo con el «Seminario sobre Pedagogía de la Enseñanza Superior» (Peñíscola, Castellón, 1971) y el Seminario Permanente «Pedagogía de Urgencia para una Universidad

en Crisis» (1972). Posteriormente el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Politécnica de Madrid desarrolló un programa de perfeccionamiento del profesorado cuyas metas eran tanto la formación científico-tecnológica como la preparación específica para la docencia.

A finales de la década de 1980 numerosas experiencias se ponen en marcha por las universidades españolas. Merece la pena destacar entre esas experiencias la creación del Servicio de Ayuda para la Docencia Universitaria (SADU) en la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 1989-1990. Ese servicio permitió la creación a partir del curso 1992-1993 de un proyecto formativo dirigido al conjunto de los profesores noveles que incluía dos cursos académicos. En el primer curso se impartían una serie de seminarios intensivos cuyos contenidos teórico-prácticos tenían que ver con las tutorías a cargo de expertos, la formación en habilidades docentes, etc. Los contenidos básicos del segundo curso se referían más bien a distintas actividades de perfeccionamiento, como talleres especializados, tutorías, un seminario de formación permanente y otras acciones complementarias. También en este período son muy activos los ICE de las universidades de Málaga, Barcelona y otras, que ponen en marcha una serie de programas de formación para la función docente. En línea con otros países europeos esos programas analizan por primera vez de forma sistemática los principales modelos de enseñanza-aprendizaje y la mayoría de ellos se inclinan de forma decidida por la formación de profesores reflexivos.

En el campo específico de la formación inicial del profesorado universitario merece la pena citar algunas experiencias pioneras de esta época, como el título de especialista en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia, surgido tras el intercambio entre esa universidad y la Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria en la década de 1990, y después de revisar un conjunto de programas relacionados con la formación de profesores universitarios en diferentes países. A raíz de esos contactos, un equipo de especialistas de Valencia plantearía, en el año 1998, el desarrollo de un programa de formación inicial para profesores noveles que se encontraban en los primeros años de docencia. Para poner en marcha este programa se partía, entre otros referentes, del Programa de Formación Inicial de Docencia Universitaria (FIDU) organizado por la Universidad Autónoma de Madrid, a través del mencionado Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria (SADU), dirigido en aquel momento por la profesora M^a África de la Cruz Tomé (*cf.*, Cruz Tomé, 1999a).

Como es fácil imaginar, en todos esos desarrollos influyeron notablemente las leyes y regulaciones educativas de esa época (por ejemplo, la Ley de Reforma Universitaria de 1983 y el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades de 1998) que por esos años intentaban reformar la enseñanza

universitaria española. En parte a raíz de esas normas, desde finales de la década de 1990 se generalizan las iniciativas de formación para el profesorado, aunque con carácter fragmentario y a veces un tanto asistemático. Cruz Tomé (2000, 2003) ya señaló en su día que la modalidad más frecuente de formación del profesorado universitario en España era (y probablemente sigue siendo) la fórmula de los «talleres independientes y aislados», aunque también hemos visto que durante la última década se han desarrollado programas de formación continua mucho más elaborados.

Hay que recordar, en esta línea, que la FPU es objeto de atención creciente en los programas de postgrado de las Universidades. Como ejemplo de los mismos citaremos el Máster en Calidad y Mejora de la Educación impartido actualmente en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM, uno de cuyos itinerarios es justamente la «Calidad en Programas de Docencia Universitaria» y donde se incluyen materias como la Dirección Escolar, Metodología de Investigación en Educación, o la Inclusión Social de las Personas Diferentes. Otras universidades españolas avanzan en estos momentos en una dirección parecida.

Desde el ámbito gubernamental, hay que destacar los análisis que en los últimos tiempos están promoviendo algunas agencias de calidad educativa a nivel estatal y regional. Por ejemplo, en 2006 la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) puso en marcha un plan piloto para la evaluación y acreditación de los planes de formación al profesorado llamado *Training*, cuyo objetivo era propiciar el desarrollo de planes de formación del profesorado universitario asociado a la mejora de su actividad docente, mediante la evaluación de dicho planes. En este proyecto piloto, que se desarrolló en los años 2006 y 2007, participaron las universidades de Girona, Valladolid y Politécnica de Valencia.

En el año 2009, los resultados de este plan piloto se incorporaron al Programa Docencia de la ANECA, y en el mismo se prevé establecer los criterios de calidad para el diseño de planes de formación docente por parte de las universidades. Una vez revisados esos planes, está prevista la publicación en la web de la Agencia de la relación de los que obtengan una «valoración favorable» según dichos criterios, así como el listado de las universidades donde pueden cursarse. Adicionalmente, la Agencia realizará un seguimiento del desarrollo y resultados de los programas de formación.

Por otro lado, existen algunas investigaciones y análisis sobre el tema, impulsadas por las exigencias derivadas de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y subvencionadas por los organismos de calidad mencionados. Por ejemplo, la Agencia de Calidad, Acreditación

y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP) puso en marcha un estudio para conocer cuáles son los sistemas de formación del personal docente e investigador de las universidades madrileñas. También se pretendía saber en qué medida dichos sistemas responden, por un lado, a los nuevos objetivos de la educación superior y, por otro, a las necesidades manifestadas por el profesorado. A tal efecto en 2006 se constituyó un Grupo de Trabajo de Formación del Personal Docente e Investigador de las Universidades de Madrid, que en el año 2008 dio a conocer los resultados de las consultas al profesorado de esa comunidad (ACAP, 2008).

2. LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA ESPAÑOLA SOBRE LA FPU

Como señalaron en su momento algunos autores (por ejemplo, Román y Manso, 1999), la literatura científica sobre la formación del profesorado universitario históricamente ha sido escasa en España, al menos en comparación con los países que nos sirven de referencia. Como ejemplo, estos dos autores mencionan el espacio que las revistas profesionales españolas dedicaron a este tema entre los años 1979 y 1995. Por ejemplo, la *Revista Española de Pedagogía* y la *Revista de Educación* le dedicaron respectivamente dos y tres artículos durante el período mencionado. Por su parte, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* publicó su primer artículo sobre el tema en 1990 y la *Revista de Psicología de la Educación* empieza a fijarse en la FPU poco tiempo después. A partir de este periodo, la publicación de trabajos sobre este tema se hace más abundante, destacando *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* publicada por el grupo de investigación FORCE de la Universidad de Granada desde 1997, que ya desde su segundo número en el año 1997 publica artículos sobre la FPU, y *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, creada en el 2001 por la Red Estatal de Docencia Universitaria, en la que se publican de forma constante trabajos sobre formación docente.

En nuestro país, entre los precedentes más cercanos de la actual investigación sobre la FPU podemos mencionar los trabajos pioneros de la Universidad Autónoma de Madrid (Cruz Tomé, 1980, 1993, 1999a, 1999b, 2000, 2003, etcétera), además de la labor del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia antes mencionado y de otros muchos ICE en muchas otras universidades. Igualmente, es justo reconocer las aportaciones que desde hace años se vienen produciendo en disciplinas y áreas particulares, como por ejemplo la renovación en las didácticas de algunas materias (por ejemplo, Hernández, 2004; Herrero, 1989, etcétera), así como los desarrollos y reflexiones críticas en el ámbito de la didáctica general (Herrán, 2001).

En la última década el panorama ha mejorado de forma sustancial. Al igual que ocurre en otros países, también en España se empiezan a ver algunos trabajos sobre la pertinencia y eficacia de las diferentes estrategias de formación. Además, la problemática de la formación pedagógica de los profesores universitarios ha ido abriéndose un hueco importante en casi todos los congresos, reuniones científicas, publicaciones, etc., dedicados a analizar tanto los factores relacionados con la calidad de la enseñanza, como los que tienen que ver con la innovación en la formación. En esta línea, un papel importante en la difusión de los resultados le corresponde al cada vez más nutrido grupo de foros y asociaciones de expertos y profesores interesados en el desarrollo de la formación del profesorado universitario.

Al día de hoy la principal fuente de análisis tiene que ver con la reflexión de algunos grupos de investigadores, por ejemplo los que trabajan en las universidades de Córdoba (Válcárcel, 2004, 2005a, 2005b, 2005c), Santiago de Compostela (Zabalza, 2005a, 2005b), Madrid, Barcelona, País Vasco; Sevilla, etcétera. Las temáticas concretas que atraen a los investigadores no se diferencian mucho de las habituales en el resto de Europa. Así, y por citar solo algunos ejemplos, se advierte una preocupación creciente por la formación del profesorado en ámbitos relacionados con las tecnologías de la información y comunicación (TIC) (Alba, 2005a, 2005b; Alba, De Pablos, Estebanell, Paredes y Pavón, 2004; Paredes y Estebanell, 2005; Raposo, 2001; Paredes, 2009; Paredes y Fernández, 1998; Sancho, Gewerc, Montero, Paredes, Correa y Hudson, 2008; Sevillano, 2003) y los medios audiovisuales (Villagra, 2001). Además, contamos ya con un conjunto de trabajos con implicaciones claras para la FPU y que se refieren al tratamiento de la diversidad y el desarrollo de prácticas inclusivas. En algunos de ellos se ha analizado el rol de las TIC como barreras potenciales de la inclusión en la propia universidad (por ejemplo, Alba, Ruiz y Zubillaga, 2003; Toledo, 2001; Térmens, Ribera y Sulé, 2003, etcétera).

Otros temas importantes en el ámbito de la FPU son las necesidades derivadas de la incorporación al EEES y, en general, los retos de la Convergencia Europea (Benito y Cruz, 2005; Chamorro y otros, 2008; De Miguel, 2006; Sánchez, Asensio, Blández y otros, 2004; Paredes, 2006; Varcárcel, 2003, 2004, 2005a, 2005b, etcétera; Zabalza, 2005a), además del análisis de los procesos de cambio institucionales (Santos, 2000), la innovación educativa (Rodríguez y Hernández, 2006; Rodríguez, Hernández y Fernández, 2004), el desarrollo de nuevas metodologías (Sevillano, 1993) y la evaluación de planes y acciones formativas (Zabalza, 2005b).

Por otro lado, merece la pena resaltar el carácter tanto científico como técnico-aplicado de buena parte de estos trabajos. Destaca en este sentido

la atención que han prestado a las tutorías universitarias autores como Del Rincón (2000), Michavila y García-Delgado (2003) y Mayor (2007); los trabajos de elaboración de materiales llevados a cabo por Blázquez (2004); los estudios sobre los métodos de aprendizaje «centrados en el alumno» de Vega y Garrote (2005) y el interés por el desarrollo de las competencias docentes por parte de Zabalza (2003) y Villar Angulo (2004). Distintos trabajos e investigaciones se han centrado en las estrategias innovadoras de formación inicial y continua del profesorado. Entre estos, podemos mencionar los estudios de los profesores Aranda, Cerrillo, Herrán y otros (2007) y los de Egido, Aranda, Cerrillo, Herrán y otros (2006) sobre las posibilidades del aprendizaje basado en problemas (ABP). En la misma línea, se ha analizado la necesidad de introducir enfoques transversales (Herrán, 2005) y la conveniencia de adoptar un dimensión holística o «total» en la formación del profesorado (Herrán, 1999). Asimismo, en otro lugar se ha mencionado la contribución al análisis de los mecanismos formativos de las Universidades que han llevado a cabo el equipo de Chamorro y otros (2008), en colaboración con la ACAP madrileña.

El ámbito del desarrollo profesional de los profesores universitarios ha sido especialmente fértil en los últimos años. Así, Herrán y Paredes (2010) han reflexionado sobre los factores que lo posibilitan en el marco de las reformas educativas en curso. Otros análisis de los factores que inciden en el mismo pueden encontrarse en Herrán (2004), Herrán y González (2002) y Marcelo, (1990, 2008). El papel de la formación inicial y continua en su trayectoria ha sido descrito por Barrios (1997), García Álvarez (1993) y Pérez Gómez (2000), entre otros autores. Por su parte, una serie de trabajos han estudiado a partir de la década de 1990 los paradigmas y modelos en los que puede basarse ese desarrollo (Herrán, 2004; Gutiérrez Ruiz y Rodríguez Marcos, 1995; Vicente, 1995).

Otro núcleo importante de trabajos de investigación se centra en el análisis de las carencias pedagógicas del profesor universitario. En este ámbito son destacables las investigaciones llevadas a cabo por los profesores Francesc Imbernon (2007) y Begoña Gros y T. Románá (2004), de la Universidad de Barcelona. Una consecuencia de estos desarrollos ha sido la generalización en nuestras universidades de los programas de formación continua del profesorado, un ejemplo de los cuales sería el impartido con carácter abierto por la UNED (Sevillano, 2006). A la vista de estas contribuciones, que son solo una muestra de los trabajos en curso, bien puede decirse que la investigación en España, aunque iniciada tardíamente, sigue una línea de claro ascenso y el panorama cada vez es más esperanzador.

3. PREOCUPACIONES Y TEMAS ACTUALES. TENDENCIAS EMERGENTES

En los últimos tiempos hemos asistido a un interés renovado por parte de los gobiernos nacional y autonómico y de los expertos hacia temas como la calidad del aprendizaje y la enseñanza en educación superior. Este enfoque está en línea con el resto de países de la Unión Europea, que intentan dar respuesta a la dinámica de cambio continuo en la educación superior mediante el establecimiento de nuevas regulaciones, la ampliación de los presupuestos y la creación de agencias que velan por la calidad de los sistemas universitarios. Distintos autores han documentado los factores que impulsan el cambio en la educación superior tanto en España (Michavila, Ripollés y Esteve, 2011) como a nivel internacional (Havnes y Stensaker, 2006; Sorcinelli y otros, 2006). Todos ellos subrayan una serie de variables que influyen en la evolución de los diferentes sistemas universitarios y, consecuentemente, en la FPU. Por ejemplo, se mencionan la falta de recursos para hacer frente al crecimiento de la demanda, el aumento del número de estudiantes, la diversidad de perfiles y orígenes del alumnado, sobre todo en los cursos inferiores, la presencia de estudiantes de otros países, y la demanda creciente de criterios de excelencia y estándares para medir «resultados».

Por otro lado, los estudios prospectivos subrayan una serie de tendencias que posiblemente se acentuarán en el futuro y van a determinar en gran medida la orientación de la FPU en España (Feixas, 2008; González Sanmamed, 2005; Valcárcel, 2005b). Entre ellas podemos citar la competencia creciente entre los distintos centros, las dinámicas de globalización de la propia FPU, el impacto de las tecnologías sobre la enseñanza y el aprendizaje, y la relevancia de la producción de conocimientos aplicados e interdisciplinares en este campo. Dada la tendencia hacia la globalización de la enseñanza superior, es pertinente incluir en este apartado las preocupaciones que aparecen en diversos estudios que proceden de distintos países (Laurillard, 2002; Marginson y Considine, 2000; Marginson y van der Wende, 2007): el papel que jugarán las pedagogías basadas en las teorías contemporáneas del aprendizaje y las nuevas tecnologías, la segmentación del profesorado y su división en colectivos de profesores estables y precarios, así como la orientación del currículo universitario hacia una mayor profesionalización.

Las exigencias derivadas del EEES están obligando a las universidades españolas a introducir estándares comunes en la enseñanza y el currículo. Igualmente, y esto es otra tendencia a nivel mundial, la demanda de excelencia y calidad educativa tiene mucho que ver con la aparición de instituciones y agencias que certifican que las universidades siguen un proceso continuo de mejora en la enseñanza y el aprendizaje.

Como se ha señalado en distintas ocasiones (Unesco, 1996; González y Wagenaar, 2003), en los inicios del siglo XXI la enseñanza superior de casi todos los países se ve fuertemente presionada desde muchos flancos y recibe continuamente demandas de todo tipo. En particular, la universidad española está inmersa en estos momentos en un profundo proceso de cambio como consecuencia de la incorporación al EEES. Por ello, algunos autores se sorprenden de que las autoridades educativas todavía no hayan desarrollado dispositivos formales para la cualificación del profesorado y no cuenten con estándares profesionales a nivel nacional, como sucede en el Reino Unido y otros países (Cruz Tomé, 2000).

El análisis de las funciones y actividades de los profesores universitarios, y también el perfil de competencias que están asociadas a esas funciones se han convertido en asuntos que, actualmente, atraen la atención de los especialistas. En este dominio de investigación, se ha intentado identificar el abanico de actividades, funciones y competencias propias del profesorado universitario, que en teoría han de garantizar la calidad de la enseñanza ahora y en el futuro. La lista de funciones que aparece en esos estudios va mucho más allá de las tareas tradicionales e incluyen una serie de actividades que tienen que ver con la enseñanza en contextos cambiantes, competitivos y globalizados. En este sentido, hay que subrayar la importancia de las nuevas responsabilidades de los profesores en lo relativo al liderazgo en la gestión de la enseñanza, el desarrollo de competencias en el campo de la evaluación, la capacidad de generar nuevos conocimientos y el compromiso de los profesores con la cualificación y el desarrollo profesional continuo. Estos mismos investigadores han elaborado una lista de «tendencias generalizadas» que en muchos casos ya están influyendo en las actividades diarias de los profesores universitarios y que han de guiar el diseño de las políticas y programas de FPU. Entre ellas mencionan las siguientes:

- Importancia de las redes de docencia e investigación nacionales e internacionales
- Tendencia hacia el «trabajo colaborativo» y en equipos docentes
- Interés por las cuestiones relacionadas con el tratamiento de la diversidad y la inclusión en la universidad
- Sensibilidad hacia las temáticas de igualdad y no discriminación en la enseñanza
- Valoración de las competencias relativas al «liderazgo educativo»
- Mayor compromiso e implicación del profesor con los estudiantes
- Desarrollo y valoración del «espíritu emprendedor»

- Mayor estructuración de los procesos de aprendizaje
- Mejora en los procesos de evaluación del aprendizaje
- Evaluación multinivel de todos los procesos de enseñanza
- Generación de una «práctica reflexiva» en los equipos de profesores
- Formalización y reorganización de la carrera docente
- Reforma constante de los sistemas de enseñanza y aprendizaje.
- Presencia generalizada de las TIC en la educación.
- Necesidad de contar con nuevos dispositivos de formación inicial y permanente del profesorado.

Si este análisis es acertado, reflejaría un nuevo perfil del profesorado universitario donde las competencias y destrezas propiamente docentes ocupan un lugar destacado, a diferencia de lo que sucede hoy. Eso supone que los criterios de selección del profesorado de las universidades deberían tener en cuenta un conjunto de nuevos indicadores. Sin embargo, la realidad es que en España la selección sigue haciéndose a veces sobre la base de una evaluación somera de los méritos académicos, que se asimilan sin más a «méritos de investigación» (Cruz Tomé, 2000, 2003). Lo anterior refleja una situación paradójica que posiblemente tiene mucho que ver con las dinámicas propias del mundo universitario. Como se ha dicho en ocasiones, el mundo de la docencia universitaria es un tanto idiosincrático y a veces no se ajusta bien a los «marcadores» típicos de otros grupos profesionales. Coincidimos con Becher y Trowler (2001), quienes expresan esta idea irónicamente con una metáfora cuando dicen que la mayoría de los profesores universitarios pertenecen simultáneamente «a una tribu y a muchas tribus, pero ante todo son leales a su propio campo de conocimiento». Posiblemente sea ese uno de los motivos por los cuales los criterios de acceso a la profesión son bastante imprecisos en lo relativo a la experiencia docente y la valoración de las competencias pedagógicas que necesitarán los futuros profesores.

Se ha dicho que en España las exigencias en relación con la docencia requerida en el acceso a los puestos «permanentes» son un tanto ambiguas, ya que a veces la evaluación se limita a comprobar que el solicitante ha ejercido la enseñanza universitaria durante un tiempo determinado (por ejemplo, en algunos procesos de «acreditación»). Una vez lograda la permanencia, tampoco es necesario que el profesor siga interesándose por el desarrollo de las competencias docentes, un dato sorprendente y que choca con las recomendaciones de los especialistas y las agencias que se encargan de la calidad del sistema educativo.

4. IDEAS CONCLUSIVAS

Nos gustaría cerrar este artículo haciendo un comentario «cautelar» sobre los intentos de hacer prospectiva y, en concreto, de anticipar los futuros perfiles y necesidades formativas del profesorado. Los informes más realistas nos alertan constantemente de la naturaleza cambiante de las «demandas» que deben afrontar los sistemas de enseñanza universitaria en «entornos turbulentos» como los actuales. Precisamente por esta razón, quienes están familiarizados con el mundo universitario saben lo complicado que es hacer predicciones a corto y largo plazo y recomiendan moderación al respecto. Además, la crisis económica por la que atraviesa nuestro país está afectando directamente la FPU ya que en el presente curso académico los presupuestos destinados a estos programas se han reducido en un gran número de universidades.

Por nuestra parte, creemos que la incertidumbre no se debe solo a la naturaleza «oscilante» de los distintos escenarios económicos, educativos, sociales, etcétera, sino a la enorme variabilidad de los factores que pueden condicionar la respuesta de las administraciones educativas a las recomendaciones de los especialistas (por ejemplo, *Tuning Educational Structures in Europe*; universidades de Deusto-Groningen, 2003). Por eso, lo único que seguramente podemos predecir con total certeza es que algunas tendencias del sistema universitario que hemos descrito, como la introducción masiva de nuevas tecnologías y la necesidad de implementar dispositivos de formación inicial y permanente del profesorado, no solo no se detendrán sino que irán a más en el futuro.

Tras el análisis realizado podemos identificar algunas necesidades de la FPU en España. Es necesario que cada universidad genere su propio modelo de FPU —teniendo en cuenta el perfil del profesorado que considera adecuado— y que este adquiera el papel preponderante que le corresponde en la política universitaria. Al mismo tiempo, se ha de crear un marco de referencia a nivel nacional y autonómico y se han de establecer redes entre universidades. Es necesario, además, promover la investigación en este campo, para identificar modelos de FPU, valorar su impacto en la práctica docente y en la calidad de la educación, 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.

Es mucho lo que se ha avanzado en el campo de la FPU en España, pero también es mucho lo que queda por hacer tanto en la investigación como en la práctica de la FPU, para lo cual han de aunar esfuerzos las universidades, administraciones y agencias de calidad del sistema universitario.

Referencias bibliográficas

- ACAP (2008). *Formación del profesorado docente investigador en las Universidades de la Comunidad de Madrid*. Disponible en: <http://www.madrid.org/acap>.
- Alba, C. (2005a). Presentación del monográfico: La Universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior: el profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea. *Revista de Educación*, 337, 7-11.
- Alba, C. (2005b). El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 13-36.
- Alba, C., J. De Pablos, M. Estebanell, J. Paredes y F. Pavón (2004). *Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo (ECTS), por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación. Informe de resultados*. Madrid: MECD.
- Alba, C., N. Ruiz y A. Zubillaga (2003). Educación superior y discapacidad: accesibilidad de las páginas web de las universidades estatales. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 188, 25-31.
- Aranda, R., M. R. Cerrillo, A. de la Herrán, S. de Miguel, M. Gómez, R. Hernández, D. Izuzquiza, F. Murillo, M. Pérez, R. M. Rodríguez, Inmaculada Egido (dir.) (2007). El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 16, 85-100.
- Barrios, C. (1997). *La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente*. Tesis doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Becher, T. y P. Trowler (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and Cultures of Discipline* (2ª ed.). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Benito, A. y A. Cruz (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Blázquez, F. (coord.) (2004). *Materiales para la enseñanza universitaria*. Extremadura: ICE de la Universidad de Extremadura.
- Chamorro, M. C., J. Arriaga, E. Icarán, A. Peleteiro y M. J. Rosado (2008). *Formación del profesorado docente investigador en las universidades de la comunidad de Madrid*. Madrid: ACAP.

- Cruz Tomé, M. A. (1980). *Innovaciones pedagógicas a nivel universitario y formación del profesorado*. Madrid: UAM Ediciones.
- Cruz Tomé, M. A. (1993). *La formación inicial para la docencia universitaria*. *Tarbiya*, 4, 65-88.
- Cruz Tomé, M. A. (1999a). *El Programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid*. Disponible en: www.ub.es/forum/sadu.htm.
- Cruz Tomé, M. A. (1999b). Modelo de profesor y modelo de formación. En A Hornilla (coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Universidad del País Vasco: Zarautz.
- Cruz Tomé, M. A. (2000). Formación pedagógica inicial del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- Cruz Tomé, M. A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Del Rincón, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la universidad*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Egido, I., R. Aranda, M. R. Cerrillo, A. de la Herrán, S. de Miguel, M. Gómez, R. Herández, D. Izuzquiza, F. Murillo y M. Pérez (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, 137-150.
- Feixas, M. (2008). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), 37-50.
- García Álvarez, J. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- González, J. y R. Wagenaar (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning_Educational_1.pdf
- González Sanmamed, M. (2005, noviembre). *Desafíos de la convergencia europea: La formación del profesorado universitario*. Comunicación presentada en el IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación. Zaragoza.
- Gros, B. y T. Romañá (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE de la Universidad de Barcelona.

- Gutiérrez Ruiz, I. y A. Rodríguez Marcos (1995). Paradigmas educativos y formación del profesorado. En A. Rodríguez Marcos (coord.), *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros* (pp. 17-44). Madrid: Narcea.
- Hernández, J. (2004). La investigación sobre la práctica de la enseñanza en la formación del profesorado. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 15, 26-36.
- Herrán, A. de la (1999). Claves para la formación total de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 4, 37-58.
- Herrán, A. de la (2001). Didáctica universitaria: la cara dura de la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 11-38.
- Herrán, A., de la (2004). Teoría de los sistemas evolucionados. Hacia las organizaciones que maduran. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 71-109.
- Herrán, A., de la (2005). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 223-256.
- Herrán, A., de la e I. González (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- Herrán, A., de la y J. Paredes (2010). Desarrollo profesional de los docentes, innovación y mejora de la enseñanza universitaria. En A. de la Herrán, F. Pérez y V. Díaz (coords.). *La formación del profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia* (pp.203-235). Madrid: Fundación UAX.
- Havnes, A. y B. Stensaker (2006). Educational development centres: from educational to organisational development? *Quality Assurance in Education* 14(1), 7-20.
- Herrero, C. (1989). La didáctica de la Geografía en las Escuelas Universitarias de Magisterio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 8, 81-91.
- Imbernon, F. (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Laurillard, D. (2002). Rethinking Teaching for the Knowledge Society. *EDUCAUSE Review*, 37, 16-25.
- Marcelo, C. (1990). El desarrollo profesional de los profesores. En A. Medina y M.L. Sevillano. *Didáctica. Adaptación* (Vol. II). Madrid: UNED.
- Marcelo, C. (2008). El desarrollo profesional y personal del docente. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica general* (pp. 40-48). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Marginson, S. y M. Considine (2000). *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University.
- Marginson, S. y M. van der Wende (2007). *Globalisation and Higher Education*. París: OECD.

- Mayor, C. (dir.) (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Michavila, F. y J. García Delgado (eds.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Unesco.
- Michavila, F., M. Ripollés y F. Esteve (coords.) (2011). *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2008). Propuesta. Borrador Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Españolas. Disponible en http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/OtraNormInter/Borrador_Estatuto_PDI_nov_08.pdf
- Palomero, J. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 21-41.
- Paredes, J. (2006). Contribuyendo con entornos digitales de aprendizaje a los cambios en la planificación requeridos en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Planeación y Evaluación Educativa. Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 37, 33-41.
- Paredes, J. (2009). Perfiles de docentes en los modelos de enseñanza que emergen de los usos de plataformas e-learning en España. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 8, 53-63.
- Paredes, J. y M. Estebanell (2005). Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo: un nuevo desafío para la educación superior. *Revista de Educación*, 337, 125-148.
- Paredes, J. y M. Fernández (1998). La teletutoría en el Practicum de los maestros. *Tendencias pedagógicas*, 2, 33-50.
- Pérez Gómez, A. (2000). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (9ª ed.) (pp. 398-441). Madrid: Morata.
- Raposo, M. (2001). *Tecnologías de la información y la comunicación y calidad de la docencia universitaria: análisis de las necesidades de formación del profesorado de la Universidad de Vigo*. Tesis doctoral. Ourense.
- Rodríguez, R. y J. Hernández (coords.) (2006). *Docencia universitaria: proyectos de innovación docente*. Oviedo: ICE Oviedo.
- Rodríguez, R., J. Hernández y S. Fernández (coords.) (2004). *Docencia universitaria: orientaciones para la formación del profesorado*. Oviedo: ICE Oviedo.

- Román, J. y J. Manso (1999). Especialista en docencia universitaria: Un título propio de la Universidad de Valladolid. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), art. 5.
- Sánchez, E., I.Asensio, J. Blández y otros (2004). *Documento de apoyo para la adaptación de experiencias piloto al Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: UCM Ediciones.
- Sancho, J.M., A. Gewerc, L. Montero, J. Paredes, J.M. Correa, B. Hudson (2008). E-learning in Higher Education: Teaching and learning perspectives. Paper Round Table. Conferencia en el congreso *ECER The European Conference on Educational Research*. Goteburgo.
- Santos, M. (2000, abril). La organización de la Universidad en apoyo a la docencia. *Ponencia presentada al Primer Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC.
- Sevillano, M. L. (coord.) (1993). *Estrategias metodológicas en la Formación del Profesorado*. Madrid: UNED.
- Sevillano, M. L. (2003). Formación inicial del profesorado en tecnologías y medios de comunicación. *Comunicación y pedagogía*, 189, 13-18.
- Sevillano, M. L. (2006). El programa de formación permanente del profesorado de la UNED: presentación del programa de formación del profesorado (PFP) de la UNED y posterior evaluación. *Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía*, 212, 30-35.
- Sorcinelli, M. D., A. E. Austin, P. L. Eddy y A. L. Beach (2006). *Creating the Future of Faculty Development: Learning from the Past, Understanding the Present*. Boston, MA: Anker.
- Térmens, M., M. Ribera y A. Sulé (2003). Nivel de accesibilidad de las sedes web de las universidades españolas. *Revista Española de Documentación Científica*, 26, 21-39.
- Toledo, P. (2001) La accesibilidad en las webs de las universidades andaluzas. *Pixel-Bit*, 17. Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n17/n17art/art176.htm>
- Unesco (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana-Ediciones Unesco.
- Valcárcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Informe de investigación*. Disponible en: http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf

- Valcárcel, M. (2004). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. Disponible en: http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf.
- Valcárcel, M. (2005a). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación superior*. Córdoba: Ediciones Gráficas Vistalegre.
- Valcárcel, M. (coord.) (2005b) *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Valcárcel, M. (2005c). *La formación del profesorado ante la adaptación al EEES: aspectos críticos y estratégicos*. Disponible en: <http://www.um.es/ice/jornadas>.
- Vega, M. A. y N. Garrote (2005). *La Lección Expositiva desde un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno*. Madrid: ICE UCM.
- Vicente, P. S. de (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar (coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular* (segunda edición). Bilbao: Mensajero.
- Villagra, M. (2001). *Mediación audiovisual y formación docente universitaria*. Tesis doctoral. UNED.
- Villar Angulo, L. M. (2004). (coord.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2005a). La docencia en el nuevo marco de las enseñanzas universitarias. En C. Ruiz-Rivas y otros (eds.), *Curso Profesorado y Políticas Universitarias de Calidad*, (pp. 49-68). Santander: UIMP.
- Zabalza, M. (2005b). Programa ANECA de evaluación de los planes de formación docente. En *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario*. Disponible en: <http://www.aneca.es>.

Fecha de recepción: 19-I-2013

Fecha de evaluación: 09-VII-2013

Fecha de aceptación: 12-VII- 2013