

Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España

Lights and shadows in the pedagogical training of university faculty in Spain

Rodríguez Espinar, S.

srodriguez@ub.edu

Universitat de Barcelona (España)

Rodríguez Espinar, S.

srodriguez@ub.edu

Universitat de Barcelona (España)

Resumen

La década de los 70 del siglo pasado constituye la “protohistoria” de la Formación del Profesorado Universitario en España. Con la LRU de 1983 se inició una extendida práctica de la acción formativa del profesorado universitario. Los procesos de evaluación de la calidad, así como el de convergencia europea han propiciado un significativo desarrollo de la misma. La formación pedagógica del profesorado no es práctica común en las universidades europeas (con algunas notables excepciones), existiendo grandes diferencias entre sistemas e instituciones. En España la situación no es distinta: significativas

Abstract

The 1970s constitute the “protohistoric” of the Pedagogical Training of Faculty in Spain. With the LRU of 1983 began an extended practice of the pedagogical training of university faculty. Quality assessment processes as well as European convergence have led to significant development of it. Pedagogical staff development was not very common at European higher education institutions (with some notable exceptions), and there were major differences between systems and institutions. In Spain the situation is no different: diversity between universities. A first section addresses

diferencias entre instituciones. Primero se aborda una breve sinopsis de los hitos más relevantes de la formación pedagógica del profesorado en la universidad española y se identifican algunas omisiones significativas en trabajos previos sobre el tema. En segundo lugar se exponen los enfoques de la acción formativa (marco de referencia: ideas, teorías, modelos) que han “iluminado” dicha formación en la praxis del sistema universitario español. Así mismo se analiza el contenido de dicha formación. A semejanza de lo que acontece en otros contextos, la mayoría de los programas, generalmente no evaluados, con frecuencia reducidos a un único curso o aun conjunto de seminarios que el profesorado elige acorde a sus intereses. En cuanto a la formación inicial, en algunos países es obligatorio para todos los “assistant professor” cursar un programa de formación. En otros, la obligatoriedad inicial ha sido suspendida y la universidad tiene la decisión de aplicarla. En España no existe normativa que obligue a una formación pedagógica del profesorado universitario. El último punto trata de cómo se ha difundido en el sistema universitario español la práctica de la Formación del Profesorado Universitario (FPU).

Palabras clave: educación superior, profesorado, formación pedagógica, enfoques, historia, España.

a brief synopsis of the most relevant milestones of the pedagogical training of faculty at the Spanish university system and identifies some significant omissions in previous work on the subject. Secondly, the approaches of formative action are laid out; i.e. the frame of reference (ideas, theories, models) that have “enlightened” such training in the practice of the Spanish university system. The content of such training is also analyzed. Similar to what is happening in other contexts, with the majority of training programs largely un-assessed, and often comprises a single course or an assembly of workshops that teachers select according to their interests. As for initial training, in some countries it has been mandatory for all assistant professors to follow a teacher training program. In others, the initial law has been suspended and the universities have autonomy. In Spain there is no national mandate for higher education teacher training. The last point is about way how the practice of the FPU has spread in the Spanish university system

Key words: higher education, faculty, pedagogical training, approaches, history, Spain.

Introducción

Al concluir el siglo pasado, y a tenor de lo publicado por autores españoles, se podían leer valoraciones de la formación del profesorado universitario de esta índole:

- La formación docente del profesorado ha sido una constante durante muchos años en nuestras universidades, que ha requerido una inversión considerable de recursos, tiempo y esfuerzo por parte de las instituciones y del profesorado.
- En algunos casos estos programas de formación docente acumulan más de treinta años de experiencia.

- En más de una ocasión, la formación que se ofrece responde a temas presupuestarios, compromisos con ponentes... en lugar de ser consecuencia de un exhaustivo análisis de necesidades formativas.
- Por otro lado, cuando se realizan dichos análisis, se puede observar que no concuerda “lo que se propone” con la práctica posterior. Insuficiencia de recursos, dificultades del profesorado para identificar las verdaderas necesidades formativas, falta de conocimientos del “buen hacer” en otros contextos institucionales, falta preparación adecuada de los “diseñadores y ejecutores de la formación”, etc.
- Con frecuencia, la determinación de los contenidos de la formación para el profesorado universitario se hace de manera intuitiva. Se carece de un currículum *ad hoc* y de unas consideraciones pautadas y establecidas. En consecuencia, la oferta formativa de cursos, seminarios, talleres suele presentarse de manera aislada.
- Datos aportados en el estudio más extenso realizado hasta la fecha (Rotger *et al.* 1996) señalaban: El 82% de los encuestados afirmaba que en la universidad española no había una política de desarrollo del profesorado con respecto a la docencia. El 74% afirmaba que la capacidad docente era un aspecto poco valorado en la selección y promoción del profesorado y el 78% consideraban la necesidad de una formación específica docente para el profesorado novel, y para un 66% esta debería ser obligatoria. Pero, curiosamente, sólo un 35% afirmaba que este profesorado mostraba interés en realizar actividades de formación docente.
- Sin duda alguna, un reto importante a plantearse en el futuro es el de una adecuada programación formativa para el profesorado universitario y, añadiría, la inclusión del apartado de la evaluación como integrante necesario en cualquier planteamiento formativo.

Es el momento de acudir al conocimiento experto. Zabalza (2004) diferencia dos tipos de formación: la institucionalizada que proviene de las decisiones de las diferentes instancias del gobierno (en sus diferentes ámbitos y niveles) quienes seleccionan el qué y el cómo de la formación; o aquella formación, que denomina democrática, y que se basa en las demandas, intereses y necesidades de los participantes. La conclusión es evidente: La situación ideal, como en otras ocasiones, sería integrar las dos fuentes de demanda para, así, configurar un programa formativo completo y que satisfaga a toda la comunidad universitaria.

Pero, ¿qué se ha modificado en las dos décadas de este siglo? ¿Cuáles son los puntos de anclaje en los que se ha apoyado la FPU al abordar la “reforma de Bolonia / convergencia en el EEES”? ¿No hay nada aprovechable de las tres últimas décadas del siglo pasado?

Una historia salpicada de omisiones “perdonables”

No es intención del autor revisar la “historiografía” de la FPU en España pero, en una contribución de reconocimiento a la trayectoria en el campo del Dr. Miguel Ángel Zabalza, sí considero pertinente completar, con algunas aportaciones que no han sido consideradas

en algunos trabajos específicamente dedicados a este tópico. Lamentablemente, en la historia de nuestro sistema universitario (¡y antiguo lo es!) no se dan ni la situación ni la trayectoria de investigación sobre el tema como para plantearse “grandes objetivos”. Cierta sana envidia aparece cuando se accede a trabajos como los de Park (1979), Allen (1988), Weimer y Lenze, (1991) y Amundsen *et al.* (2006) de revisión de la literatura del ‘faculty development’ en el sistema estadounidense. Ya en el último cuarto del S. XVIII hay evidencias sobre el tema.

Aterrizando en nuestra realidad, la década que separa los trabajos de Palomero Pescador (2003) y Aramburuzabala *et al.* (2013) permite identificar similitudes y novedades y, en consecuencia, “olvidos persistentes”. Si tomamos la referencia de una de las pioneras en España de la FPU, la Dra. María África de la Cruz Tomé (2000) sitúa en los primeros años setenta, época en que tuvieron lugar el «Seminario sobre Pedagogía de la Enseñanza Superior» (Peñíscola, Castellón, 1971) y el Seminario Permanente «Pedagogía de Urgencia para una Universidad en Crisis» (1972), como punto de partida de la incipiente presencia de la FPU en las universidades del país. Es a finales de la década de los 80, con el “impulso de la LRU”, cuando la formación docente aumenta progresivamente, siendo las Universidades Politécnicas de Madrid, Valencia y Catalunya, junto a la U. Autónoma de Madrid, y a través de sus respectivos ICE’s quienes, para los “historiadores”, llevaban la voz cantante.

El ejemplo más paradigmático es la creación en la UAM, dentro del ICE, del Servicio de Ayuda para la Docencia Universitaria (SADU), que dio lugar al desarrollo (1991/92) de un proyecto de formación, que a partir del curso 1992/93 se comenzó a ofertar a todos los profesores noveles en dos cursos académicos. Curiosa la omisión de la creación en la U. Barcelona, en octubre de 1990, del GAIU (Gabinet d’Avaluació i Innovació Universitària) y con el primer plan trienal (91-93) de evaluación institucional e innovación docente¹ (1).

¹ En octubre de 1990 la Junta de Gobierno de la UB aprueba la creación de esta Unidad, no vinculada al ICE, con dependencia directa del Rectorado, y su dirección con reconocimiento a nivel de Decano de Centro. Su puesta en marcha tiene como referente “El plan de Evaluación de e Innovación 91-93”. Documento editado y remitido a todos los órganos de gobierno y profesorado. Por lo que respecta a docencia, seis propuestas de actuación:

Convocatoria de proyectos de innovación docente. Dos tipologías de proyectos a) de carácter institucional: presentados y asumidos por los departamentos, consejos de estudio, facultades y b) de carácter individual: presentados por uno o varios profesores de un mismo departamento o enseñanza. En las tres convocatorias del Plan, más de dos centenares de profesores/as se “involucraron y aprendieron” en un centenar de proyectos de innovación

Ayuda y formación docente a los nuevos profesores. ¿Cómo afrontar este reto cuando una media de 200 profesores/as se incorporaba cada año como nuevos docentes? El principio del autoaprendizaje en acción: se elaboraron cuatro monografías *ad hoc*, pioneras en su momento, y se editaron por el Servicio de Publicaciones de la UB. Estas fueron:

Lafitte, R. M. (1993) *La planificació de la docència universitària* (115 pp.)

Espin, J. V. y Rodríguez, M. (1993) *L’avaluació dels aprenentatges a la universitat* (124 pp.)

Ferrer, V. (1994) *La metodologia didàctica a l’ensenyament universitari* (143 pp.)

Bartolome, A. (1994) *Recursos tecnològics per a la docència universitària* (87 pp.)

Ayuda técnica en la elaboración de los Proyectos Docentes. “Cuánto había que formar a “opositores y miembros de los tribunales”; el sistema perdió una gran oportunidad de formación!

Seminarios sobre evaluación de los aprendizajes. “Empieza por formar en la evaluación de los aprendizajes y el resto fluirá naturalmente”. El programa informático AVALÚA 1.0 tuvo una significativa repercusión.

Servicio de documentación sobre E. Superior. Dos niveles delimitaban el contenido de la información a remitir: a) Equipo de gobierno y órganos de gestión y b) Departamentos (para cada uno de ellos se fijaron las *materias* de interés en virtud de las titulaciones en las que intervenían. El fondo editorial de publicaciones periódicas se dotó con una cincuentena de revistas específicas de la docencia universitaria.

Formación del Staff de la U.B. para la innovación y mejora de la calidad de la enseñanza.

Los gestores tenían que salir y conectarse a nivel internacional.

- *La década de los 90: el motor de la evaluación institucional*

La reforma de los Planes de Estudio: primera introducción del crédito como unidad de medida curricular con equivalencia diferente al ECTS, los quinquenios docentes y sexenios de investigación, así como el inicio de los Planes de Evaluación de la Calidad de las Universidades coadyuvaron a un progresivo incremento de las acciones formativas del profesorado universitario. Coinciden los autores citados en que la “tipología de acciones” más frecuente, con alguna excepción, era la de cursos o talleres independientes y aislados. Señala Palomero Pescador (2003) que las ya numerosas experiencias de formación psicopedagógica del profesorado universitario son en general poco profesionalizadas, ya que se trata de experiencias que proporcionan una formación individual y voluntaria y, salvo excepciones, fragmentaria, descontextualizada, asistemática y de escaso rigor.

- *Llegan Bolonia, la Reforma de la LRU y las acreditaciones de titulaciones y del profesorado: “Tocan a arrebató”*

En las dos décadas que llevamos de este siglo, una serie de acontecimientos, refrendados en normativa del B.O.E. produce un “alineamiento”, al menos en superficie, de instituciones, profesorado y expertos en formación. Así, la reforma de los planes de estudio reclama una “actualización” de terminología y conceptos: diseño curricular, ECTS, perfil de competencias, resultados de aprendizaje, metodologías activas, evaluación auténtica, etc. Es necesaria una formación extensiva y funcional para satisfacer los requisitos de los procesos de verificación y posterior acreditación de las titulaciones

La “incomunicación” entre los órganos internos de las instituciones encargados de asesorar el diseño de las titulaciones y los responsables de la formación del profesorado ha contribuido, y lo siguen haciendo, a tales inconsistencias. Así mismo, la existencia en las Guías de acreditación de titulaciones de un apartado específico sobre la formación docente del profesorado ha contribuido, al menos, a “tener que hacer algo para completar el apartado”. No ha de extrañar pues que se emitan juicios como el siguiente (Aramburuzabala et al. 2013, p. 10): “En la actualidad la mayor parte de las universidades cuentan con programas estructurados y sistemáticos de formación del profesorado”. Otro tema bastante diferente es si esos programas reúnen las características que definen la FPU (o.c. p. 10):

Más aún, 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

Los fundamentos de la acción formativa: de la teoría a la práctica

No sería arriesgado afirmar que el profesorado que formamos a los profesionales de la educación tenemos asumido que toda intervención educativa (y el tema que tratamos lo es) reclama que antes de diseñar las acciones nos preguntemos sobre “el conocimiento disponible que avala la bondad-pertinencia del ‘tratamiento’ que aplicamos para mejorar, en este caso, la competencia docente del profesorado universitario”. Se corre

un alto riesgo cuando el “frenesí por actuar” relega a un segundo término la búsqueda de tal respuesta. Con modestia epistemológica se plantean las siguientes consideraciones:

- *Sobre los modelos de formación del profesorado universitario.*

Ríos de tinta se han vertido por parte de los especialistas en formación del profesorado y, en buena medida a partir de las “visiones” del mundo anglosajón. Villegas y De Pablos (1994) señalan, dentro de las tradiciones contemporáneas: académica, de eficacia social, evolutiva y reconstruccionista social. Este último es el que llamó más la atención, dado el contexto de reforma educativa “global” acontecida en España. En las dos décadas finales de siglo, obras D. Schön (1983, *The reflective practitioner*) se convertían en biblia, al menos de “manejo lector”.

Una amplia revisión bibliográfica (20 referencias) configura el marco teórico del Programa de formación inicial de la UAM (Cruz Tomé, 1994:26): Modelos del “Buen profesor universitario”, “de enseñanza-aprendizaje” y “Programa ‘ideal’ de formación inicial” para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes del profesor universitario.

Interesante es la lectura del trabajo de Villar Angulo (1993) sobre “Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario”. Ha pasado más de cuarto de siglo pero, ¿Cuántos diseñadores y formadores han consultado este trabajo (con 173 referencias documentales)? Utilizando la estrategia de la “cita sobre cita” (respeto la original): “...no hay un solo modelo teórico que pueda representar la diversidad de intereses y actividades profesionales que caracterizan al profesorado de una facultad o un segmento de la misma” (Lawrence y Blackburn, 1985, p. 152).

Me reafirma, treinta años más tarde, el trabajo de Lancaster et al. (2014) “Faculty Development Program Models.....” en la enseñanza de C. de la Salud. La especificidad de la formación universitaria (p.ej. titulaciones reguladas –ámbitos profesionales- vs. titulaciones en humanidades) conlleva a “eliminar el riesgo de los pantéismos”; es decir, a generalizar modelos de formación y, en consecuencia, metodologías, sistemas de evaluación y otros aspectos de la docencia.

- *Sobre los principios que fundamentan la acción formativa.*²

² La reciente publicación de la Asociación Europea de Universidades (EUA, 2019) *Promoting a European dimension to teaching enhancement* aporta los resultados del European Forum for Enhancement Collaboration in Teaching (EFFECT). Una de las publicaciones derivadas merece la pena consultar:

The Ten European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching: <https://bit.ly/2EobM3Q>

1. The higher education learning experience nurtures and enables the development of learners as active and responsible citizens, critical thinkers, problem solvers, equipped for life-long learning
2. Learning and teaching is learner-centered
3. Commitment to learning and teaching is integral to the purpose, mission and strategy of the university.
4. Institutional leadership actively promotes and enables the advancement of learning and teaching
5. Learning and teaching is a collaborative and collegial process involving collaboration across the university and with the wider community.
6. Learning, teaching and research are interconnected and mutually enriching
7. Teaching is core to academic practice and is respected as scholarly and professional
8. The university community actively explores and cherishes a variety of approaches to learning and teaching that respect a diversity of learners, stakeholders, and discipline
9. Sustainable resources and structures are required to support and enable learning and teaching enhancement.
10. Institutional QA for learning and teaching aims at enhancement, and is a shared responsibility of staff and students.

Con mayor modestia utilizaba el término de ‘principios’ y ‘lecciones aprendidas’ para expresar el contenido del conocimiento que fundamentó el diseño del “*Plan de evaluación e innovación 91-93 en la U. Barcelona*”. Bajo el título “Qué nos dice la teoría sobre desarrollo del profesor universitario” (Rodríguez Espinar, 1994 y 2003) se apunta:

- *Humildad y sentido común.* Si siempre han existido buenos docentes y casi nunca programas específicos de formación del profesorado universitario en su dimensión docente, cabe relativizar la condición *sine qua non* que se deriva de las tesis que defiende la necesaria y previa formación pedagógica del profesorado universitario.
- *Soledad vs. Interacción.* El desarrollo del profesor universitario ha de producirse en interacción con los colegas y con las oportunidades de aprendizaje ofrecidas en su campus.
- *Crisis y etapas en la vida del profesorado universitario.* El interés del profesorado universitario en la docencia decrece con la edad. El entusiasmo permanece con una vida profesional dinámica y diversa: explorar nuevas asignaturas, introducir innovaciones docentes, asumir temporalmente otro tipo de funciones no docentes.
- *El poder de las creencias.* ¿Qué piensa el profesorado universitario de su condición de profesor/a? Los profesores/as creen que son bastante competentes como docentes (enseñan cómo fueron enseñados –imitan a quienes percibieron como mejores–). En general saben más de docencia que lo que frecuentemente reconocen y se les reconoce. En general el profesorado universitario es escéptico con todos aquellos que llevan el mensaje pedagógico -incluso con el mismo mensaje-. Creen poder desarrollar su competencia docente de la forma que consideran oportuna y en el momento que desean
- *La influencia del contexto institucional.* Weimer (1993) expone como primera conclusión unánime, de un encuentro con responsables de formación de una treintena de universidades norteamericanas, que el impacto de los programas de desarrollo en la calidad de la docencia está claramente relacionado con las características del contexto institucional en el que se ha desarrollado. La calidad en la docencia en una universidad está relacionada con el ambiente o clima en la misma. Si una universidad quiere mejorar la calidad de la docencia, ha de comenzar por creérselo aquellos que la gestionan. El esfuerzo que el profesorado aplica a la docencia depende, por una parte, del porcentaje de dedicación que desean poner en relación al total de sus funciones y, en segundo lugar, del porcentaje del total que cree que su institución desea que le dedique a la docencia.
- Ahora bien, el desarrollo profesional no puede ser promovido a través de un sistema altamente centralizado y autoritario. Las medidas de carácter general y prescriptivo son ineficaces, excepto cuando amenazan la supervivencia en el sistema (p.ej. acreditaciones, oposiciones, sexenios...). En nuestro sistema, ni siquiera con este marco se ha sabido generar un adecuado contexto de referencia y motivación para la reflexión y profundización docente. Así:

- ¿Qué valor añadido pedagógico ha supuesto la preparación de miles de Proyectos Docentes para el acceso al “funcionariado docente universitario”?
- ¿Por qué en los sexenios de investigación no se ha considerado la inclusión de una aportación de investigación sobre el “hacer docente”?
- ¿Qué impacto en la mejora de la calidad docente tienen los actuales “quinquenios docentes”?
- ¿Qué “puntuación” se asigna a los “méritos docente” en las acreditaciones de profesorado? (y entre dichos méritos, qué “valor” se otorga a la formación /innovación docente?)
- *La interacción investigación-docencia.* La interacción entre investigación y enseñanza es piedra angular de la universidad. Debe reconocerse que una gran parte del contenido impartido en las diferentes materias no está directamente relacionado con las investigaciones en curso en las diferentes áreas disciplinares. De aquí la importancia que tiene la vinculación de los TFG y TFM al “adecuado profesorado y adecuada temática”. ¿Forma parte “este contenido” de la oferta formativa para el profesorado senior?

El profesorado se tomará la docencia con seriedad y la realizará con calidad cuando la perciba y valore como un reto de investigación y creación frente a una cuestión de método o técnica. El ya antiguo informe de Benedito y colaboradores apuntaba en esta línea (Ferrer, 1992, p. 28):

Nuestro planteamiento parte del principio de la conexión que ha de establecerse entre la investigación y la docencia. La investigación debería actuar como núcleo generador de una docencia innovadora y de calidad.

- *Reconocimientos-Incentivos.* El profesorado pondrá esfuerzo y talento en la mejora de la docencia si la excelencia en la misma contribuye significativamente a la reputación y autoestima del profesor y si la evaluación de la docencia contribuye significativamente a la promoción y al incremento salarial. Sería insensato no tomar en consideración los incentivos de promoción y pago, pero no ha de olvidarse la alta calidad incentivadora que tienen los llamados intangibles: todo aquello que nos hace sentirnos apreciados por los demás y satisfechos con nosotros mismos.
- *Mejor evaluación en el acceso a la función docente.* Significativas mejoras de la docencia en la enseñanza superior vendrán a partir de cambios en la selección del profesorado, y no sólo por su investigación sino también por su competencia docente. Una mayor competencia de los gestores académicos que permita una gestión de mayor calidad de los recursos humanos disponibles. ¿Quién modifica el *status quo* actual de los cargos académicos?, ¿Quién es capaz de generar plazas de promoción incentivando los méritos docentes? ¿Por qué no se desarrolla plenamente el potencial de evaluación que tiene el ‘Programa Docencia’? La respuesta parece clara: los gestores de las instituciones no se quieren complicar

la vida con sistemas de evaluación que les obliga a tomar decisiones poco gratificantes en algunos casos.

No sería arriesgada, por mi parte, la hipótesis de que, en buena medida y salvando excepciones que siempre existen, los responsables del diseño y ejecución de la formación docente del profesorado universitario en España no “beben” en las fuentes más pertinentes a la hora de fundamentar sus programas de actuación. “La explosión” de comisiones, unidades, institutos responsables de tal cometido, así como la vía de acceso a tales órganos no ha podido garantizar un adecuado perfil competencial de quienes, al final, han de actuar. Un somero análisis de las fuentes documentales que avalan buena parte de proyectos, informes o publicaciones (periódicas y no periódicas) sobre el tema que nos ocupa, pone de manifiesto entre otros déficits:

- La ausencia de referencia a investigaciones y recursos generados en instituciones universitarias con reconocida tradición. Por ejemplo, los ‘Center for Faculty Development’ y ‘Center for Teaching and Learning’.
- Escaso hábito de consulta de las revistas específicas disciplinares: *Teaching Philosophy, History, Engineering, Physics...* (existen prácticamente en cada disciplina).
- La ausencia de referencia a las asociaciones académicas y/o profesionales, nacionales o internacionales que “se preocupan y ocupan” de la calidad de la enseñanza y de los profesionales que la ejercen (la ausencia de tales “entidades” en España no puede hacer suponer su inexistencia en el R. Unido, EE.UU., Canadá, Australia,...)
- “Escasea” la presencia de responsables de formación de universidades españolas en determinados informes, derivados de “proyectos internacionales” sobre la formación del profesorado universitario.
- Derivado de todo lo anterior, y de otros factores que no ha lugar a mencionar, se acude con frecuencia a fundamentar la acción formativa del profesorado universitario en “otros niveles educativos”.
- Ante este panorama, no es extraño que todo lo relacionado con modelos formativos del profesorado universitario “camine a la pata coja”. ¿Qué nos dice un título como éste: *“Faculty Development as an Authentic Professional Practice”*? Dicho de otra manera, la formación del profesional “profesor/a” en la acción de cada día. El breve artículo de Haras (2018), con el título mencionado, permite iniciar el camino del *“Scaffolded faculty development model”* (la formación “con andamios” del profesorado es una manera de lograr una auténtica práctica profesional)³.

La interesante obra de Anne Webster-Wright (2010) *Authentic Professional Learning. Making a Difference Through Learning at Work*, en sus dos primeros capítulos,

³ Finalmente una recomendación (siguiendo la de Haras, 2010) de visitar tres experiencias que ponen en acción este enfoque formativo:
 Stanford Faculty Development Center for Medical Teachers’ Clinical Teaching Program. <http://med.stanford.edu/sfdc.html>
 Berkeley Center for Teaching and Learning Transforming STEM Teaching Faculty Learning Program, <https://teaching.berkeley.edu/programs/transforming-stem-teaching-faculty-learning-program>
 The Academy of Inquiry-Based Learning (AIBL), <http://www.inquirybasedlearning.org/>

permite “empaparnos” de evidencia generada desde la investigación sobre el tema. Una vista previa puede obtenerse en: <https://books.google.es/books?id=1-5ZaU3rcUEC&printsec=frontcover&hl=es>. A un análisis más “condensado” de la autora se puede acceder en una publicación previa (2009) y accesible en: https://www.researchgate.net/publication/43521406_Reframing_Professional_Development_Through_Understanding_Authentic_Professional_Learning.

Permítaseme entresacar tres citas al hilo del contenido de este apartado:

Essentially 30 years of research has shown that professionals (and other adults) learn best when they work collaboratively over time, on problems that are genuinely important to them and related to their areas of professional interest (o.c., p. 231)

Programs of PD are often more flexible and practice related, but little has changed about the assumptions underpinning their delivery (o.c., p. 232)

In exploring the continuation of traditional PD, despite decades of educational research suggesting possibilities for change, the research underpinning this book aimed to understand more about how professionals learn, in order to improve support for that learning (o.c., p. 232).

- *Sobre la organización de la formación del profesorado*
 - Los programas que sobreviven en el tiempo son aquellos que ofertan múltiples servicios y se plantean una amplia y simultánea agenda. Las necesidades son diferentes según el estadio en que se encuentra el profesor. Han de ofrecer múltiples y diversas oportunidades.
 - Iniciar la espiral de reflexión a partir de las formas, estrategias, resultados de la evaluación de los alumnos es una vía de mayor éxito que la de programar cursos sobre planificación y metodología de enseñanza.
 - Por otra parte, crear un centro o programa gestionado sólo por un específico staff pedagógico puede no ser la única forma de organización, como tampoco parece pertinente el poner el tema en manos de aficionados que cambian continuamente.
 - La relevancia de la unidad departamental radica en constituir, como grupo social y de trabajo, el principal instrumento de desarrollo profesional, pese a las grandes resistencias que puede presentar dada la estrecha relación de convivencia que sus miembros pueden generar.
 - Finalmente, los milagros están fuera de la planificación de los humanos: Comienza por poco y bueno y deja que la voz de la calidad de la oferta recorra el campus. Sé proactivo, sal del Centro y ve allá donde están los profesores. El Centro es una metáfora, no un lugar.
- *Sobre las Unidades para el desarrollo del profesorado*

El profesor Villar Angulo muy acertadamente ya abordó este tema (1993, pp. 158-159):

La promoción del desarrollo profesional del docente universitario tiene mayores probabilidades de éxito cuando se gestiona desde unidades creadas *ad hoc*. Tanto Mathias y Rutherford (1985) como Rutherford, Fleming y Mathias (1985), al sintetizar modelos de procesos de innovación en la enseñanza superior han destacado el poder que tienen las unidades básicas de desarrollo para mantener e instituir por la vía normativa los valores de la innovación (dándoles a los docentes el sentimiento de propiedad y compromiso con su experiencia innovadora).

Blázquez (1999) se apunta a las sugerencias que aparecen en el Informe para el Ministerio de Educación sobre el profesorado universitario (Benedito, 1992), que propone al respecto promover Institutos Universitarios de Desarrollo Profesional, con las siguientes funciones: impulsar experiencias docentes, asesorar proyectos, publicar informes, organizar iniciativas, crear grupos de reflexión didáctica y, finalmente, elaborar y difundir materiales de apoyo. Casi tres décadas más tarde el ICE de la U. Barcelona ha adoptado tal denominación.

Planes y programas de formación

Abordamos en este tercer apartado “la práctica de la FPU”. En el precedente apartado hemos expuesto un marco de referencia para la misma y, antes de entrar en lo que acontece en España, es pertinente mirar a nuestro alrededor. Lo hacemos de la mano de la reciente publicación de la Asociación Europea de Universidades (EUA, 2019) *Promoting a European dimension to teaching enhancement* en la que se aportan los resultados del European Forum for Enhancement Collaboration in Teaching (EFFECT). Un proyecto Erasmus+ KA3- (2015- 2019) desarrollado por un Consorcio de 12 países e instituciones, coordinado por la EUA y en el que alemanes, húngaros, polacos e irlandeses han estado asesorados por la británica *Higher Education Academy* (ahora, *UK Advance HE*)

En su introducción se señala que “The EFFECT Consortium primarily aimed at assessing the feasibility of a European-level approach to teaching enhancement. This reflection was triggered by a recommendation of the European Commission’s High Level Working Group on Modernization of Higher Education”. Destacamos los siguientes puntos del Informe sobre situación en Europa (EUA, 2019, p. 8):

- Pedagogical staff development was not very common at European higher education institutions (with some notable exceptions), and there were major differences between systems, types of institutions and disciplines.
- In the past decade, more and more higher education institutions started offering it to enhance the quality of teaching. *Bologna Process Implementation Report of 2018* points out that there is no systematic approach to teaching enhancement. El informe del EFFECT Study on *National Initiatives in Learning and Teaching in Europe* (Bunescu y Gaebel, 2018) añade:
- Optional courses are frequently described as attracting the “converted” and missing out on those who actually would need them.

- Compulsory courses typically target newly arrived and early career academics, who are often also offered welcome courses and other support measures to help them take up teaching.
- Intra-institutional communication and collaboration on learning and teaching is crucial for the success of teaching and teaching enhancement. However, Only few examples of more formalized inter-institutional initiatives on teaching enhancement have been identified

Dos propuestas necesarias de implementar:

- Institutional and/or faculty-based learning and teaching canners or units are becoming widespread across European countries. Gathering such centers into a European network allows the sharing of expertise, the examining of common challenges and the exchange of examples of practice, and could stimulate and enable cross-border collaboration.
- Development of a European professional body for teaching enhancement. The former Higher Education Academy in the UK is an example of such a professional body. It serves individuals (through a valued network of fellows who underwent its training and professional standard framework scheme) as well as institutions.

Pertrechados con esta “visión” entramos en materia. Una experta en el tema como M^a África de la Cruz Tomé (2000) señalaba al finalizar el siglo pasado que lo cierto es que en España existen hoy numerosas experiencias de formación psicopedagógica del profesorado universitario, aunque en general poco profesionalizadas, ya que se trata de experiencias que proporcionan una formación individual y voluntaria y, salvo excepciones, fragmentaria, descontextualizada asistemática y de escaso rigor. Ya en la segunda década del este siglo, el optimismo parece cobrar protagonismo. Aramburuzabala et al. (2013, p. 10) afirman:

....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

Alientan los autores a la consulta de las webs de las universidades para corroborar tal realidad. Así lo hemos hecho en una “muestra azarosa” de cuatro universidades, no identificadas para no crear suspicacias. En el curso 19-20, la información pública disponible (vid. Cuadro 1) así como la lectura de su contenido, permiten corroborar, en primer término, el uso de una terminología acorde con los tiempos actuales (plan/eje estratégico, plan integral de docencia, diseño *ad hoc*...); por otra parte, diversidad (¿tal vez enriquecedora?) relativa a las unidades responsables del diseño y ejecución, o al contenido de las acciones formativas. Tal situación está en consonancia con los hallazgos a nivel europeo; tal y como hemos señalado anteriormente. Invitamos al lector a una reposada lectura del Plan estratégico (2013-2018) de la Facultad de Medicina de la U. de Toronto, elaborado por su Center for Faculty Development (2013) y con un sugerente título: *Extending Excellence in Faculty Development*. A la vez puede navegar por la experiencia y descubrirá “parajes interesantes”: <https://cfd.utoronto.ca/>

Cuadro 1. Sobre el contenido de los “programas de FPU”.

Univ.	Unidad	Modelo	Acciones	Destinatarios
A	Comisión de Formación	7 Programas dentro del I Plan Propio Integral de Docencia Recoge las necesidades formativas expresadas por el PDI desde sus diferentes ámbitos de actividad docente e investigadora	Incluye 92 acciones formativas (cursos, jornadas, seminarios o talleres) 'Como preparar (con éxito) la solicitud de acreditaciones y sexenios de investigación en Humanidades, 'Seminario de álgebra, geometría y aplicaciones'	Quién lo solicite
B	Área de Formación Permanente e Innovación	Se articula en torno a ocho ejes estratégicos, ampliados atendiendo a varias demandas	Entre la oferta.: 'Protección de datos en el desempeño docente y en la investigación', "Cómo desarrollar tu marca personal docente e investigadora"	"El que se apunte"
C	Inst. Universitario de C. de la Educación.	Plan de Formación Docente, diseñado ad hoc a las necesidades del profesorado	80 cursos "con casi 2.000 plazas".	Se han preinscrito más de 550 profesores en 2.223 actividades (¡ni una más ni una menos!)
D	I.C.E.	El programa "X" tiene como objetivo proporcionar una retroalimentación constructiva sobre la labor docente, así como apoyar al profesorado en la mejora de la actividad docente.	<i>Taller: ¿Qué puedo mejorar en mi planificación docente? Un curso de 2 ECTS. Programa de desarrollo de la competencia académica del profesorado (10 ECTS)</i> <i>Formación Docente del profesorado universitario (una oferta de cursos de corta duración-(hasta 2 ECTS)</i> <i>Convocatoria de ayudas para el desarrollo académico del profesorado</i>	¿?????????

Finalmente, en el trabajo realizado bajo los auspicios del ICED (2014) *The Preparation of University Teachers Internationally*, concluyente es la afirmación de Knapper (2013. Cited in ICED, 2014, p. 12):

Although impressive examples that prepare faculty for a career in teaching are mentioned, regards these as exceptions with the majority of training programs, 'piecemeal, largely un-assessed, and often comprise a single course or an assembly of workshops that teachers select according to their interests, supplemented in some cases by completion of a teaching portfolio.... Canadian practice more closely reflects the situation in the U.S., where formal preparation for teaching is limited.

En efecto, la ausencia de la evaluación de la FPU tal vez haya limitado su progreso. Una vez más es el profesor Miguel Ángel Zabalza quien aborda la necesidad de “valorar lo que se está haciendo”. Presentaba en 2005 en el *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario* –organizado por la ANECA, la Junta de Andalucía y la Universidad de Almería– el diseño de un programa de evaluación de los planes de

formación docente de las universidades. Con duración de tres años, se iniciaba en el 2006 en tres universidades: Valladolid, Girona y Politécnica de Valencia.

Aquí quedó el intento. Posteriormente, en un interesante artículo (Zabalza, 2011) exponía con todo detalle el planteamiento metodológico y procedimental de tal programa. De esta manera facilitaba un marco de referencia para aquellas instituciones que desearan abordar tal tipo de evaluación. Así aparece como uno de sus objetivos: Crear un corpus doctrinal y técnico, así como una base de datos actualizados y fehacientes, que permitan mejorar, en cada universidad y en el conjunto de todas ellas, los programas de formación del profesorado actual. Como apunta Madrid Izquierdo (2005, p. 63), integrante del equipo del proyecto:

Esta evaluación está orientada a la mejora; no tiene como objetivo proponer ningún modelo de formación determinado, pero sí “pretende contribuir al desarrollo, entre el profesorado y los dirigentes universitarios, de una cultura institucional que reconozca el valor de la docencia y su importante papel en la formación de nuestros estudiantes

- *El debate sobre la formación docente inicial*

En apartados anteriores hemos expuesto la controversia general sobre la necesidad de una específica formación docente del profesorado universitario. Está controversia se hace más patente en el caso de la formación inicial y de su obligatoriedad. Aportaciones de Cruz Tomé (1999 y 2000) Blázquez (1999) o Feixa (2008), entre otras más que “arrastran el argumento de la formación del profesorado de Secundaria” han abordado el tema. Asumo la proposición de Cruz Tomé (1999, p. 241) en la que se afirma:

...hoy se asume que la función docente y las tareas que comprende son tan complejas, difíciles y retadoras que exigen un entrenamiento específico y sistematizado y que aprender a enseñar es una tarea que requiere entrenamiento, apoyo y supervisión en sus primeras etapas

A hora bien, más controvertido es el tema de su obligatoriedad. A finales del siglo pasado, el Director del ICE de la Universidad de Extremadura y promotor de un programa de formación de profesores universitarios noveles en la citada Universidad (Florentino Blázquez, 1999, p. 174), consideraba que no era nada recomendable:

Establecer por decreto la obligatoriedad de una especie de Certificado de Aptitud Pedagógica para el profesorado de Universidad... (puesto que)... a corto plazo y en el contexto actual resultaría un tanto inútil en la Universidad española

En idéntica línea se pronunciaban los autores del Informe para el Ministerio de Educación sobre el profesorado universitario (Benedito, 1992). A partir del “pistoletazo” de salida de la llamada “Reforma de Bolonia”, un significativo número de universidades están ofertando una formación inicial docente con esquemas semejantes al de un máster (p.ej. U. Barcelona, U. Málaga, U. Valladolid, U. Córdoba, U. Europea de Madrid). Se estructura en fases y con una duración de dos años. Curioso es el planteamiento de evaluación de la “competencia docente adquirida”. Transcribo sin identificar:

- Más allá de la asistencia y participación, la calidad de la memoria del proyecto de innovación educativa.

- Asistencia, participación y la presentación y calidad de la memoria escrita final.
- El mentor elaborará un informe de evaluación sobre las actividades llevadas a cabo por el profesor novel.
- Entrega de la memoria final del proyecto (de innovación) realizado dentro de un grupo docente, especificando las labores llevadas a cabo por el profesor novel en el desarrollo del mismo.

Da la impresión que evaluar competencias es “para el alumnado” y no se aplica al “neófito profesorado”. En otros casos, la intensidad formativa se aminora bajo la denominación de “programa de formación de noveles” (p. ej. U. Salamanca). En la presentación del mismo, las autoridades responsables señalaban que se había valorado incluir un título propio para la formación del profesorado universitario, pero es “complicado”.

Si miramos hacia Europa, la situación es “muy diversa y poco reconfortante”. Mason y Wisdom (2014), bajo los auspicios del ICED, publican *The Preparation of University Teachers Internationally*, resultado de la encuesta remitida a los miembros del consorcio ICED (entre ellos España; RED-U ostenta la representación española). Resumo algunos datos de interés (o.c. pp. 53-57).

- In Denmark it has been mandatory for all assistant professors to follow a teacher training in higher education programs after a 1993 National Ministerial Memorandum on academic posts. In Finland engagement in pedagogical studies is required in the polytechnics. In Switzerland the national framework requiring university teachers to be trained applies to the Universities of Applied Sciences.
- In 2008 research universities in the Netherlands signed the Mutual Agreement of University Teaching Qualification guaranteeing that each university will provide a University Teaching Quality (UTQ) regulation, though not the quality of its application; the Dutch UTQ is mandatory but not enforceable by law.
- A law in Sweden between 2005 and 2010 required compulsory teacher training for HE teachers, but now the universities have autonomy.
- In Germany the ‘Framework Law for Universities’ requires that pedagogical ability should be assessed in the appointment process of professors. Each federal state interprets the Framework law which results in differential implementation
- Many universities in the UK have made their postgraduate certificate compulsory for full-time lecturers by including it as a requirement of contractual probation, or for progression beyond probation, though, for example, annual appraisal.
- In Spain quality assurance monitoring is supervised by National Quality Agencies, and is developing towards becoming a formal process, akin to a

“black box model” of input and output. In Spain the main external driver for quality is the national educational development network (RED-U).

- There is no national mandate for higher education teacher training in the USA except that graduate teaching staff must receive a minimum of one day's training.

Podríamos concluir que “mal de muchos,…” Pero, seamos positivos. ¿Cómo aprovechar la etapa –a veces excesiva– de interinidad? ¿Cómo plantear los concursos de acceso a la posición de profesorado permanente? ¿Cómo aprovechar la mentoría? ¿Cómo incentivar la responsabilidad departamental? Y, ante la venidera “Acreditación Institucional de Centros”, ¿Cómo se incluye la formación del profesorado en los criterios de acreditación? Herramientas, las hay; otro tema es la voluntad política e institucional de utilizarlas.

La difusión del buen hacer formativo

Si importante es desarrollar una buena FPU, no lo es menos poner a disposición de la comunidad profesional responsable de esta formación, las iniciativas y hallazgos que validan este el buen hacer. En definitiva, y como acontece en otros ámbitos del conocimiento científico, aquello que no se conoce, difícilmente podrá influir en nuestras concepciones y posterior obrar. ¿Qué y cómo se ha difundido en el sistema universitario español la práctica de la FPU? Hagamos un breve recorrido en el tiempo.

- *Dos décadas de aprendizaje: Los ilusionantes años 80 y 90*

El laborioso trabajo de Román y Manso (1999), al analizar la presencia del contenido que nos ocupa en las revistas profesionales españolas en el periodo 1979-1995, destaca:

- La *Revista Española de Pedagogía* y la *Revista de Educación* tan sólo dedicaron 2 y 3 artículos respectivamente.
- La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* no comenzó a publicar artículos sobre el tema hasta 1990; o que la *Revista de Psicología de la Educación* lo hizo aún más tarde.

Por otra parte, Cano y Revuelta (1999) al analizar las temáticas abordadas por varias revistas españolas de educación, concluyen que la formación del profesorado universitario escasamente ha estado presente en su contenido y, añaden, que es un tema que interesa poco a la política universitaria. Es cierto que a los datos anteriores se puede añadir, como un aval más del incremento de publicaciones sobre el tema, que la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* ha publicado a partir de 1999 más de 100 artículos sobre formación y evaluación del profesorado universitario (recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/about>)

En estas revisiones (dado que se circunscriben a una pocas revistas tal vez se emitan valoraciones como consecuencia de algunas “omisiones perdonable” como referencia a la *Revista de Enseñanza Universitaria* (ICE de la U. de Sevilla) que inicia su

andadura en 1991 y que en 1994 (nº 7 y 8) dedica un monográfico a la *Formación del Profesorado Universitario*. Los trabajos de Pablos y (1994), Cruz Tomé (1994) y Rodríguez Espinar (1994) abordan el planteamiento teórico y la acción programática de formación en sus respectivas universidades de Sevilla, Autónoma de Madrid y Barcelona. Pero no sólo a través de las publicaciones periódicas se difunde el conocimiento. Se hace interminable la lectura de la lista citada en Palomero Pescador (2003) de Jornadas y Congresos celebrados por doquier en estas dos décadas. Sin embargo, nuevamente he de hacer referencia a “ausencias,” no sólo en el citado listado sino en la “literatura española sobre el tema”. Veamos:

- En octubre de 1990 se celebra en la U. Barcelona un Coloquio Internacional sobre Pedagogía Universitaria (eran tiempos de reivindicación de la Pedagogía como disciplina). Fruto del mismo es la publicación en 1991 de: *Pedagogia Univertària: Un repte a L'Ensenyament Superior*. Un año más tarde, la revista *Temps d'Educació*, de la División de Ciencias de la Educación de la UB, dedica su nº 8 al monográfico sobre “La pedagogía universitaria”. Tres referencias, tal vez hoy no relevantes, pero sí significativas en el momento:
 - Cruz Tomé et al. (1991, p. 112) “..la actualización del profesorado plantea problemáticas diferentes en los distintos sectores académicos. Por ello, es necesario desarrollar procesos de evaluación y entrenamiento adecuados a áreas específicas (Facultad, Dpto., Programa, etc.) ... la actualización del profesorado plantea problemáticas diferentes en los distintos sectores académicos. Por ello, es necesario desarrollar procesos de evaluación y entrenamiento adecuados a áreas específicas”.
 - Ferrer (1992), refiriéndose al informe, recién salido, sobre la situación de la formación del profesorado en España (Benedito, 1992), señala que es el primer estudio realizado en el estado español en el que se examina globalmente la situación del profesorado universitario en relación a los procesos de formación y desarrollo profesional. Así mismo se señala que habrá que considerar al departamento como la instancia directa y de principal responsabilidad para promover y garantizar una calidad docente e investigadora del profesorado.
 - Zabalza (1992) ya apuntaba la importancia de poner atención a la naturaleza o idiosincrasia del ecosistema laboral y profesional de la institución universitaria. Citando a Maassen y Potman (1990), define tal ecosistema como una “burocracia profesional”, en donde todos son expertos, que trabajan de manera aislada, con poder descentralizado y, añadimos, para quienes sus referentes como profesores son sus propias vivencias como estudiantes y como “aprendices sin maestros”.
- En 1991, en Las Palmas de Gran Canaria, se celebraron las *III Jornadas de Didáctica Universitaria* (Madrid y Alicante habían acogido respectivamente las dos anteriores en los años precedente, y con prácticamente nula presencia del tema que nos ocupas). En 1993 se publican los trabajos de dichas Jornadas: *Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y Réplicas*. Su contenido versa sobre tres bloques: *Evaluación de la Enseñanza; Desarrollo Profesional del Docente Universitario y Diseño Curricular y Profesionalización*.

El singular e interesante formato (cada ponencia tuvo su réplica o 'contra ponencia' -elaborada con conocimiento previo de la ponencia-) ha tenido poco impacto -a tenor del olvido "perdonable"- por parte de los analistas de la "producción científica" española sobre el tema. Sin embargo, pocos años más tarde se celebra un *Congreso sobre Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad* (Rodríguez, J. Coord. 1998) cuyo contenido "sí es citado". Curioso: "mismo lugar, temática y 'editorial' " `pero "diferente estructura y autores" ¿Tendrá algo que ver este hecho con la existencia de áreas de conocimiento, oposiciones o "escuelas de pensamiento"?

- También en 1991 (3-5 de junio en la U. de Valencia) tiene lugar el Congreso Internacional de Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación. Sus aportaciones son recogidas por el profesor Lázaro Lorente (Ed. 1993), a la sazón responsable del Servicio de Formación Permanente de la universidad anfitriona
- En septiembre de 1995 se celebra en la U. de Barcelona un *Symposium de Innovación Universitaria*. Organizado por la UB con la colaboración de UAB, UMA, UPC, UPV, USE, UVA y UNIZAR. En la presentación de la publicación resultante: *Actas del Symposium de Innovación Universitaria (13-15 /9 /1995: 7)* se dice:

La Universidad de Barcelona asumió las tareas de lanzar y coordinar el diseño y organización del evento. La "joint venture" comenzó su andadura. Ocho universidades asumieron llevar a buen puerto un barco repleto de ideas, iniciativas, trabajo e ilusión de diferentes grupos de profesores y facilitar su conocimiento a toda la comunidad universitaria... Esperemos que no muy tarde el profesorado universitario asuma investigar/reflexionar sobre su praxis es un objetivo y función de su otro rol: el investigador

El evento y la treintena de experiencias presentadas, refrendadas por cada universidad como "buenas prácticas", tampoco han tenido "la dicha" de merecer la atención de los analistas-historiadores.

- En 1999 El Servicio de Publicaciones de la U. del País Vasco publica un interesante "reading" con el título *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (Txema Hornilla, ed. 1999). Doce aportaciones ocupan las 300 pp. de la publicación. Curiosamente, las escasas citas sobre el contenido de la misma caen en idéntico error: no especificar la página inicial y final de cada una de las aportaciones (si no se adquiere el libro o se consulta Dialnet no se puede cumplir con este requisito)

A los datos anteriores se puede añadir, como un aval más del incremento de publicaciones sobre el tema, que la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* ha publicado a partir de 1999 más de 100 artículos sobre formación y evaluación del profesorado universitario (recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/about>)

- *El florecer con el nuevo siglo: Bolonia y "aprieta la evaluación para la acreditación"*

El incremento de las vías de comunicación y del contenido que transita por las mismas ha sido innegable. Durante los últimos años se han organizado numerosos congresos, coloquios, jornadas y seminarios sobre evaluación y formación del profesorado universitario. El impacto de Bolonia ha sido innegable. Las evidencias que aportamos considero que avalan suficientemente tal afirmación:

Ya en 2003, la *Revista de Educación* dedicó el número monográfico 331 al tema de *La formación del profesorado universitario*. Coordinado por el Dr. Mario de Miguel Díaz, se dedican 9 artículos (240 páginas), entre los que se encuentran las aportaciones de especialistas europeos (Bélgica, Países Bajos y Reino Unido). Sus aportaciones y las seis de “los de aquí” han tenido poco impacto -a tenor del olvido “perdonable”, como en los otros casos reseñados. Pero, sin duda alguna, los siguientes hechos, con sus luces y sombras, son claramente significativos de un claro progreso:

- *CIDUI Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación* <https://www.cidui.org/es/>

Iniciados en el 2000, el primero organizado por la UAB. En 2018, uno de los impulsores de estos Congresos, el profesor de Sociología de la UB, Salvador Carrasco junto a Ignacio del Corral, coordinan una interesante publicación que presenta la evolución y retos de la docencia universitaria e innovación a través del recorrido por los CIDUI (Carrasco y Corral, Co. 2018).

Entre congreso y congreso el CIDUI convoca un Simposio Internacional sobre cuestiones relevantes de la formación del profesorado universitario y la innovación en Educación Superior. Son reuniones de expertos y responsables académicos de las universidades organizadoras de los congresos.

- *Grupo Interuniversitario de Formación docente*: <https://gifd.upc.edu/es>

Está formado por las Unidades de formación del profesorado de las universidades públicas catalanas. Dentro de la web de la Asociación Catalana de Universidades Públicas se ubica el *Portal de bones pràctiques d'innovació docent*: <http://bonespractiques.acup.cat/ca>

- *La Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U)*: <https://red-u.org/>

La Red Estatal de Docencia Universitaria es una red de profesores de Universidades de toda España y ha sido creada con el objetivo de crear un espacio común para la difusión e intercambio de políticas, experiencias, metodologías y herramientas utilizadas por diversas universidades para evaluar y mejorar la calidad docente y del aprendizaje universitario. Una plataforma común que unifique los esfuerzos que distintas universidades están realizando en este sentido. Su principal vía de difusión es REDU *Revista de Docencia Universitaria* y cuyo dominio está en la U. Politécnica de Valencia: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/index>.

- Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), cuya sede social está en Zaragoza. AUFOP también edita *La Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), heredera de

Revista de Escuelas Normales (1922-1936). Su primer número aparece en Abril de 1987: <https://revistas.um.es/reifop/about>.

- *International Conference on Higher Education Advances*. En 2015 se celebra en la U. Politécnica de Valencia, bajo el liderazgo de la Facultad de Administración y Dirección de Empresas (Dr. Josep Domènech) la 1ª *International Conference on Higher Education Advances*. Desde entonces ha tenido cita anual. La sexta se celebrará en junio del 2020. Si bien su contenido va más allá del *teaching and learning*, la amplia participación internacional, así como la aportación de los diferentes ámbitos disciplinares ofrece un especial interés. Curiosamente los *proceedings* de sus citas impares están disponibles en libre acceso, no así las del 2016 y 2018.
- También en 2015 la revista *Educación* - vol. 51(1)- dedica el número al tema: *Impacto y transferencia de la formación docente universitaria*. Interesantes las siete aportaciones de autores españoles e internacionales que, nuevamente como “omisiones perdonables”, han sido poco tomadas en consideración en posteriores trabajos sobre el tema.
- *Los informes derivados de programas de ayuda a diversos tipos de estudios*

Desde la web de RED-U se accede a una serie de informes que merece la pena destacar. Así, del Seminario que REDU organizó en el mes de marzo de 2006 en el ICE de Zaragoza con el título: “Experiencias de apoyo y de formación en la Innovación en la docencia Universitaria” se gestó el Proyecto dirigido por M. González Sanmamed, *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea*. Objetivos loables eran, entre otros:

- Establecer un directorio de los recursos que las universidades españolas ponen a disposición de su profesorado para la adaptación de sus materias a la nueva organización de los ECTS y la elaboración de las Guías docentes de las materias.
- Disponer de una relación de “buenas prácticas” Elaborar una base de datos donde se relacionen las actividades de formación y de promoción de la adaptación a la convergencia europea.

Lamentablemente, la web en la que se presentan los resultados obtenidos y desde la que se da acceso a las www específicas de EEES de cada universidad (<http://www.redu.um.es/eees>), no funciona.

Datos aportados en el informe del proyecto ponen de manifiesto que sólo en el 41% de universidades aparecían planes explícitos de formación, y que las modalidades formativas en las cuales se da una mayor coincidencia –entre el 40-50% de las universidades– son: aportar documentación, Jornadas, Talleres y Conferencias, en este orden. Por el contrario, el intercambio de experiencias sólo se contempla en el 28,8% de las informaciones.

- Rué, Mateo y Muñoz (2012) son autores *del Informe sobre la Evaluación de la Calidad de la Docencia en las Universidades Españolas*. Informe con un

subtítulo retador: “Propósito, funciones, recursos y dilemas en la evaluación de la calidad docente en Educación Superior”. El programa *Docentia* y ANECA son los referentes. Curioso que participando seis universidades catalanas (de las 28 de la muestra) se olvidan que desde AQU Catalunya se gestiona y valida tal actividad que, curiosamente, constituyó el origen y desarrollo del programa *Docentia* a través de la su participación en ANECA. Ni una sólo referencia a los autores intelectuales y sus publicaciones que generaron y fundamentaron la iniciativa. Las siete referencias de autores españoles (de las 30 aportadas como fundamentación de la primera parte del Informe “Un marco para el análisis de los datos recopilado”) son de “ver y no creer”. Curiosa es la nota a pie de página: “La síntesis de esta sección se ha elaborado a partir de los autores y referencias que se aportan en el anexo 3 de este informe. Como decía aquel estudiante ante la crítica de su profesor por no haber puntuado su escrito: “Al final he puesto bastantes puntos y comas para que Ud. los distribuya a su conveniencia”. Se nota que este informe no pasó *peer review*.

- Hasta 19 autores firman el trabajo “Identificación de competencias que orienten el desarrollo de planes de formación dirigido a profesorado universitario” publicado en la *Revista de Docencia Universitaria* (AA.VV., 2012). El ámbito de referencia es el de las universidades públicas catalanas. Su carácter meramente descriptivo, sin modular por ámbito disciplinar y tipología de profesorado, su no muy extenso análisis del estado de la cuestión a nivel internacional, o el “no preguntar” sobre la percepción del nivel de competencia en aquello sobre lo que opina de su importancia, hace que difícilmente los datos aportados puedan “orientar el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario”. De todas maneras, y una vez más, el conocimiento generado en la investigación no se ve reflejado en la acción formativa diseñada por los responsables de la misma en las universidades participantes.

- *Las aportaciones de las Agencias de Evaluación de la Calidad*

No hay duda que el imperativo desarrollo de los marcos normativos sobre la evaluación de la calidad en las instituciones universitarias también ha tomado en consideración, con menor intensidad de la deseada, la formación del profesorado. Dos referencias: a) ANECA y las aportaciones, coordinadas por los profesores Miguel Valcárcel y Miguel Zabalza. Interesante el informe derivado del proyecto *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior* (Valcárcel, 2005) o el inconcluso proyecto de *Evaluación de la formación del profesorado* ya mencionado (Zabalza, 2011), b) AQU Catalunya y sus recursos documentales. El proyecto *Guies per l'avaluació de competències* produjo 11 publicaciones de otros tantos equipos de profesorado de diferentes universidades catalanas. ¿Se formaría este profesorado en este tema a través de esta iniciativa? ¿Se alineaba este proyecto con las recomendaciones de cómo afrontar la formación del profesorado? ¿Podrían ser células diseminadoras de formación? Entre, examine y valore: http://www.aqu.cat/aqu/publicacions/guies_competencies.html

- *Una luz para el presente y próximo futuro*

No se haría justicia si el contenido de este apartado no tuviese el colofón que merecen dos singulares aportaciones del Dr. Zabalza, caracterizadas por la capacidad de liderazgo y convocatoria de encuentro para ilustrar y debatir sobre la FPU.

- La primera de ellas se refiere a la *Colección Narcea Ediciones. Colección Universitaria*. Bajo la dirección del Dr. Miguel Ángel Zabalza, la editorial Narcea (especializada en el ámbito educativo) acomete el reto de una colección de publicaciones cuyo contenido versa sobre la Enseñanza Universitaria. Una cincuentena de obras componen su actual fondo y en el que, más allá de las temáticas metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aparecen trabajos que ayudan a centrar el planteamiento de la formación docente del profesorado universitario. Ejemplos de especial interés: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (Zabalza, 2107 4ed.), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* (Zabalza, 2014 4ª ed.), *El Profesorado de Educación Superior* (Knight, 2008 3ª ed.), *Identidad profesional* (Cantón y Tardif, Co. 2018)
- La segunda se refiere a los interesantes, y ya tradicionales *Seminarios de Poio (Pontevedra)*. Más de una década de convocatorias. Diversas temáticas relacionadas con la enseñanza universitaria. En 2015 estuvo dedicado a los *Planes de formación basados en competencias docentes y propuestas de evaluación y acreditación*. El último, organizado bajo la modalidad de un ‘auténtico debate universitario’ y especialmente significativo para el autor de este artículo, tuvo como objeto del mismo la propuesta de *Cartografía de la buena docencia universitaria*.

Sin duda, este proyecto puede “iluminar” el futuro trabajo de formación docente en las universidades españolas: *Cartografía de la buena docencia universitaria* (Paricio, Fernández y Fernández. Eds. 2019). Su sugerente y comprometido subtítulo: “Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación” evidencia una extensa aportación documental que puede fundamentar la formación docente del profesorado universitario, atendiendo a sus diferentes niveles (se establecen cuatro) de desarrollo profesional docente universitario. A través de 11 capítulos (329 pp. –de las que se dedican 72 pp. a unas 1.150 referencias bibliográficas–) los nueve autores del ‘reading’, con amplia experiencia en la formación docente del profesorado universitario, abordan las diferentes dimensiones que conforman una necesaria formación docente para una enseñanza de calidad.

Ha concluido nuestro trayecto. Seguro que nos hemos dejado “lugares por visitar”; pero sin duda alguna hemos de dejar nuestro espacio de confort y aventurarnos a visitar otras realidades. La universalidad de la realidad de la Educación Superior reclama el *benchmarking*, no sólo de lo que se hace aquí, sino también allí y allá.⁴

⁴ *Una mirada internacional: Las asociaciones, ‘networks’ y fuentes de recursos.*

En una perspectiva de universidad global, el tema de los recursos humanos docentes, y específicamente el de su competencia para desarrollar una enseñanza de calidad, cobra especial importancia; de aquí, la “necesidad de estar conectados” a posibles y positivos “enlaces” que nos permitan estar actualizados y conocedores del “buen hacer de otros”. Algunos ejemplos que puede ayudar a construir la “agenda de contactos”:

Asociaciones científico-profesionales

- **European Learning and Teaching Forum.** <https://www.eua.eu/events/24-2019-european-learning-teaching-forum.html>
- **European Network for Mentoring.** <http://www.eument-net.eu/>
- **International Society for Scholarship of Teaching and Learning** <https://www.issotl.com/>
Las aportaciones en los Congreso de la U. Lund (2017) y U. País Vasco son accesibles en:
 - <https://konferens.ht.lu.se/eurosotl-2017/proceedings/full-text-papers-long-papers/>
 - <https://www.ehu.es/documents/8301386/10560621/Actas-EuroSoTL-Conference-2019.pdf/1a7d5867-e222-4aab-6f92-a7948f1fbd67>
- **International Consortium for Educational Development (ICED)** <http://icedonline.net/>
RED-U es la organización que representa al estado español, en la red mundial:
- In the UK, *SEDA* initiated the process of training and accreditation of university teachers in the early nineties and passed it on to new national agencies established to run it (**Higher Education Academy**) <https://www.heacademy.ac.uk/>
The Advance HE Knowledge Hub. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub>
- **Society for Research into Higher Education.** <http://www.srhe.ac.uk/>
- In Ireland the **All Ireland Society for Higher Education (AISHE)** <https://www.aishe.org/> and **The National Forum for the Enhancement of Teaching & Learning in Higher Education** <https://www.teachingandlearning.ie/about/>
- **AIPU // RIPES** (*Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*) <https://journals.openedition.org/ripes/>
- **Asociación Iberoamericana Docencia Universitaria Internacional (AIDU)** <https://www.aidu-asociacion.org/>
Bajo el impulso del Dr.Zabalza y con sede en la Universidad de Santiago de Compostela, se constituyó en 1999 como un espacio de encuentro entre profesores de España, Portugal y de los países de América Latina. **¿Es lo mismo que la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria?** A veces las siglas pueden confundir. La colección de actas constituye una fuente de indudable interés, y de escaso uso documental, para comprobar el “estado de la cuestión de los sistemas universitarios de referencia. Así, el II Congreso CIDU (celebrado en la Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile en 2002) estuvo dedicado a “Docencia Universitaria: políticas, modelos y experiencias de formación y acreditación del profesorado universitario”. El XI CIDU se celebra este año, 2020, en la Universidad de La Laguna.
- **Higher Education Research and Development Society (Australia)** www.herdsa.org.au/
- **The Australasian University Leaders in Learning and Teaching (CAULLT)**, anteriormente Council of Australian Directors of Academic Development (CADAD) <https://www.caullt.edu.au/>. Interesante la consulta de los proyectos: *A national learning and teaching induction program* y *Establishing a sustainable model for sharing and recognizing good practices as a strategy for promoting excellence, capability development, and leadership succession in Australasian Academic Development*. Tal vez “iluminarian” iniciativas a desarrollar en nuestro ámbito.
- Canadá. **Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE)**
- **POD (Professional and Organizational Development)** <https://podnetwork.org/>
- **American Association for Higher Education.** www.aahe.org (*Electronic portfolio* así como otros *links* de interés)
- **American Association of University Professors.** www.aaup.org
- **Association of American Colleges and Universities (AAC&U).** www.aacu-edu.org
- **Carnegie Foundation.** (Programas especiales de apoyo al Desarrollo Profesional). www.carnegiefoundation.org

Teaching and Learning Centers

- Teaching and Learning Centers Nation-Wide <https://podnetwork.org/centers-programs/> (Web que permite conectar con más de 1.000 Teaching and Learning & Centers de universidades norteamericanas)
- Searle Center for Teaching Excellence de la Northwestern University/Chicago and Evanston. <https://www.northwestern.edu/searle/index.html>
- Derek Bok Center for Teaching and Learning de la Harvard University <https://bokcenter.harvard.edu/>
- Faculty Development Services University of Pittsburgh <https://www.hr.pitt.edu/current-employees/learning-development/fsdp>
- Web de la Indiana University Scholarship of Teaching and Learning Tutorial. <https://citl.indiana.edu/programs/scholarship-teaching-learning/index.html>
- Educational Development Resource Center de la Hong Kong Polytechnic University <https://edc.polyu.edu.hk/resources-tips.htm>
Contiene links to resources for teaching development, student learning, staff development, educational research and Teaching Webs.
- **Academy of Medical Education. U. of Colorado.** Links to faculty Development. <http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/medschool/education/academy/facultydevelopment/Pages/FacultyDevelopmentlinks.aspx>
- McGill U. <https://mcgill.ca/tls/>
- McMaster U. <https://mi.mcmaster.ca/>
- U. Glasgow. <https://www.gla.ac.uk/myglasgow/leads/>
- U. Queensland. <https://teaching-learning.uq.edu.au/>
- Hong Kong Polytechnic University. Educational Development Centre <http://edc.polyu.edu.hk/resources-tips.htm>

Webs específicas

- **Kennesaw U. Center for Excellence in Learning and Teaching (Journals list)** <https://cetl.kennesaw.edu/teaching-journals-directory>
- **Educational assessment. College of Wooster (by disciplines)** <https://assessment.trinity.duke.edu/assessment-resources>
- **Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.** <http://www.carnegiefoundation.org>
- **Teaching and Learning Repository (AUS)** <http://www.olt.gov.au/discipline-based-networks>
- **Magna Publications.** www.magnapubs.com/index.html
- www.facultyfocus.com/fr4ee-reports/

Referencias

- AA.VV. (1993). *Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y Réplicas*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones.
- AA.VV. (1995). *Actas del Symposium de Innovación Universitaria (13-15/9/1995)*. Barcelona: Publicaciones de la U. de Barcelona.
- Allen, P. (1988). Faculty Development in Higher Education - A Literature Review". *Faculty Publications - School of Education*, 65. Recuperado de https://digitalcommons.georgefox.edu/soe_faculty/65
- Amundsen, C., Abrami, P., McAlpine, L., Weston, C., Krbavac, M., Mundy, A., Wilson, M. (2006). The What and Why of Faculty Development in Higher Education: An In-depth Review of the Literature. Recuperado de <http://www.sfu.ca/rethinkingteaching/publications/CAmundsen.etal.pdf>
- Aramburuzabala Higuera, P., Cynthia Martínez-Garrido, C., García-Peinado, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectiva. *Educación*, Vol. XXII(43), 7-25.
- Benedito, V. (Co. 1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- Blázquez, F. (1999). Una experiencia española: El plan de formación del ICE de la Universidad de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 171-185.
- Bunescu, L., Gaebel, M. (2018). *National Initiatives in Learning and Teaching in Europe. A report from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project*. Brussels: European University Association. Recuperado de <https://bit.ly/2L6QHvm>
- Cano, R., Revuelta, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 2(1), 55-62.
- Carrasco, S., Corral, I. (Co. 2018.) *Docencia universitaria e innovación. Evolución y retos a través de los CIDU*. Barcelona: Octaedro.
- Cruz Tomé, M^aA., Grad, H.M., Hernández, E. (1991). Evaluación y formación del profesorado de la Universidad. En: AA.VV. (1991) *La Pedagogía Univertària: Un repte a L'Ensenyament Superior*. Barcelona: Ed. Horshori (pp. 109-114).
- Cruz Tomé, M^aA. (1994). Formación inicial del profesorado universitario: Fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8, 11-34.
- Cruz Tomé, M.A. (1999). Modelo de profesor y modelo de formación. En T. Hornilla (ed.) *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco (pp. 229-256).
- 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.
- European University Association. (2019). *Promoting a European dimension to teaching enhancement. A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project*. Brussels: European University Association.

- Feixas, M. (2008). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), 37-50.
- Ferrer, V. (1992). La formació del professorat universitari: sinopsi d'un informe. *Temps d'Educació*, 8, 123-136.
- Haras, C. (2018). *Faculty Development as an Authentic Professional Practice*. Recuperado de <https://www.higheredtoday.org/2018/01/17/faculty-development-authentic-professional-practice/>
- Hornilla, T. (Ed. 1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. Recuperado de https://red-u.org/wp-content/uploads/2014/02/informe_EEES.pdf
- Lancaster, J.W., Stein, S.M., Garrelts, L., Van Amburg, J., Persky, A.M. (2014). Faculty Development Program Models to Advance Teaching and Learning Within Health Science Programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5), 99.
- Lázaro Lorente, L.M. (Ed. 1993). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Servicio de Formació Permanent. U. de Valencia y CIDE/MEC.
- Mason, K., Wisdom, J. (2014). *The Preparation of University Teachers Internationally*. ICED (International Consortium for Educational Development). Recuperado de <http://icedonline.net/wp-content/uploads/2011/08/The-Preparation-of-University-Teachers-Internationally.pdf>
- Madrid Izquierdo, J.M^a (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el EEES. *Educatio*, 23, 49-68.
- Palomero Pescador, J.E. (2003) Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 21-41.
- Paricio, J., Fernández, A., Fernández, I. (Eds. 2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Park, R. (1979). Faculty Development: An Historical Perspective. *POD Quarterly: The Journal of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education*. 7. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/podqtrly/7>
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(0), 3-24. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0
- Rodríguez, J. (Co. 1998). *Actas del Congreso sobre Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la UPLGC.
- Rodríguez Espinar, S. (1994). El desarrollo profesional del profesor universitario: Algunas consideraciones sobre una experiencia. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8, 35-55.
- Rodríguez Espinar S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99. <https://doi.org/10.4321/S1575-18132003000300013>

- Román, J., Manso, J. (1999). Especialista en docencia universitaria: Un título propio de la Universidad de Valladolid. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), art. 5.
- Rotger, J.M^a., Rodríguez, S., Martínez, F. (1996). Opinión del profesorado sobre políticas de desarrollo profesional en los ámbitos docentes y de gestión de la universidad española. En Rodríguez, S., Rotger, J. M^a y Martínez F. (Co.) *Formación y Desarrollo para la Docencia y Gestión Universitaria*. Barcelona: Cedecs Ed. (pp. 15-52).
- Rué, J., Mateo, P., Muñoz, A. (2012.) *Informe sobre la Evaluación de la Calidad de la Docencia en las Universidades Españolas*. Recuperado de https://red-u.org/wp-content/uploads/2014/02/informe_eval_calidad_docencia_red-u_provisional.pdf
- VillarAngulo, L.M. (1993). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. En: AA.VV. *Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y Réplicas*. Las Palmas: U. de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones (pp.137-173.)
- Villegas Ramos, E.L., Pablos Pons, J. de (1994). La actualización pedagógica en la Enseñanza Superior: La experiencia de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8, 57-76.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Webster-Wright, A. (2010). Authentic Professional Learning. Making a Difference Through Learning at Work. Vol. 2 de *Professional and Practice-based Learning*. Springer Science+Business Media Netherland, B.V. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3947-7>
- Weimer, M., Lenze, L.F. (1991). Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. 7, pp. 294-333. New York: Agathon.
- Weimer, M. (Ed. 1993). *Faculty as Teachers*. College Estate, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania Estate University.
- Zabalza, M.A. (1992). Els processos d'innovació en l'ensenyament universitari. *Temps d'Educació*, 8, 13-42.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus Protagonista s* (1^a ed.). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2011). Evaluación de los planes docentes de las universidades. *Educar*, 47(1), 181-197. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.77>