

La formación docente de los profesores de Veterinaria en España

Teacher training of Veterinary professors in Spain

M^a Teresa Encinas Cerezo

Juan Antonio Gilabert Santos

José María Ros Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid, España

M^a Teresa Encinas Cerezo

Juan Antonio Gilabert Santos

José María Ros Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen

Durante mucho tiempo, a los profesores universitarios no se les ha exigido ninguna titulación específica ni capacitación certificada en docencia para acceder a la enseñanza superior. Así, la formación docente del profesor universitario suele ser, en la mayoría de los casos, un proceso autodirigido que no cuenta con caminos reglados para afrontar la continua y necesaria actualización ante los cambios tecnológicos, metodológicos y estructurales de la educación superior en los últimos años. Sin embargo, muchos profesores buscan formarse y mejorar

Abstract

For a long time, no specific qualification or certified training in teaching have been not demanded to professors to access higher education. Thus, the professor teaching training tends to be, in the majority of cases, a self-directed process that does not have regulated path to deal with the continuous and necessary update to face technological, methodological and structural changes of higher education in recent years. However, many teachers are looking for training and improving their teaching skills through a dispersed and broad offer of courses and activities. Since

sus habilidades docentes a través de una oferta dispersa y amplia de cursos y actividades. Desde la creación del EEES, se ha incrementado el interés de nuestras universidades y colectivos profesionales por la formación continuada de sus profesores como profesionales, como una garantía para la actualización y calidad en la docencia universitaria. A través de sus institutos y departamentos de Ciencias de la Educación, las universidades asumen la responsabilidad de ofrecer a sus profesores una oferta muy variable de actividades formativas. En este artículo se analizan distintos aspectos relacionados con la formación docente del profesor en el ámbito de las Ciencias de la Salud y de la Veterinaria en particular: los ámbitos formativos, la oferta de actividades formativas regladas y no regladas (congresos, reuniones, lecturas, publicaciones), la capacidad y posibilidad de innovación docente, y la valoración y los sistemas de evaluación institucional que actualmente existen en las universidades y en las agencias evaluadoras de la calidad.

Palabras clave: Formación docente, Profesor universitario, Desarrollo de las Facultades, Veterinaria, España.

the creation of the EHEA, the interest of our universities and professional groups in further professional training of their teachers, as a guarantee for the upgrading and quality in university teaching, have been increased. Through their institutes and departments of Educational Sciences, universities assume responsibility to offer to their teachers a highly variable offer of training activities. In this article different aspects of teacher training in the field of the Health Sciences and Veterinary Medicine, in particular, are analysed: the educational spheres, the offer of regulated and non-regulated training activities (congresses, meetings, readings, publications,...), capacity and possibility of teaching innovation and the institutional assessment and the evaluation systems that currently exist in universities and quality evaluation agencies.

Key words: Teacher training, Professor, Faculty development, Veterinary, Spain.

Introducción

Desde el proceso de armonización de los sistemas universitarios europeos mediante el proceso de convergencia europea, se han producido cambios sustanciales en las Universidades españolas, entre ellos los que afectan a las funciones y a la formación del profesorado. En este contexto hay que destacar la necesidad de desarrollar estrategias de cualificación, principalmente en cuanto a las capacidades pedagógicas, y de implantar programas de formación docente certificados y sistemas de evaluación de las competencias docentes. El Grupo de Alto Nivel para la Modernización de la Enseñanza Superior, creado en el seno de la Comisión Europea, hizo en 2013 una serie de recomendaciones para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, entre ellas se incluye que *“Todo el personal docente de los centros de enseñanza superior en 2020 deberá haber recibido formación pedagógica certificada. La formación continua*

del profesorado ha de ser un requisito para los profesores de la enseñanza superior” (recomendación 4; Comisión Europea, 2013).

Así, con la llegada del nuevo siglo y asumida ya la introducción del modelo europeo de Educación Superior, se ha producido en Europa una reorganización institucional de sus Universidades. La interpretación de estos requerimientos ha resultado muy diversa en los distintos países, incluso entre sus instituciones. En nuestro entorno (Reino Unido, Noruega, Finlandia), algunos han realizado una profunda remodelación de sus sistemas y principios docentes, implantando una filosofía de formación del profesorado. Han llegado a reconocer de forma manifiesta la necesidad de formación docente y han conseguido que un elevado porcentaje (85%) de profesores universitarios posea actualmente una cualificación reconocida en pedagogía universitaria. Algunos países (Holanda y Suecia) han llegado a establecer esta acreditación como requisito obligatorio para acceder a posiciones de profesor universitario. Sin embargo, los cambios en España y otros países mediterráneos (como es Italia) se han limitado prácticamente a una reorganización de los contenidos de las antiguas licenciaturas para adaptarlos a las titulaciones de grado (Rué, 2013).

En el año 2013, en la Revista de Docencia Universitaria (REDU) se editó un número (volumen 11, número 3) que abordaba como tema monográfico la formación docente del profesorado universitario, y en el que profesionales de distintos países y continentes (Holanda, Finlandia, Bélgica, España, Estados Unidos, Cuba y Japón) exponen y discuten los modelos y sistemas adoptados por sus Universidades para garantizar la formación de los docentes.

Ningún autor duda hoy en día que la calidad de las enseñanzas universitarias está íntimamente ligada a la calidad de la labor docente que desarrollan sus profesores. Es por ello que, para alcanzar un nivel de excelencia en las titulaciones, es imprescindible que sus cuerpos docentes también sean excelentes. Los profesores universitarios tienen que desarrollar profesionalmente tres tipos de tareas: la investigadora, la docente y la de gestión docente e investigadora. Para enseñar hay que tener conocimientos científico-técnicos, pero es ampliamente reconocido que saber mucho no significa saber enseñar. Incluso puede suceder lo contrario: cuanto más experto es el profesor en una materia, mayor dificultad tiene para seleccionar los contenidos imprescindibles, sintetizarlos, transmitirlos y entender las dificultades del estudiante en su aprendizaje (Gosálvez, 2014).

Para los profesionales que trabajan en otros niveles de la educación (primaria, secundaria, bachillerato) es indiscutible la acreditación de formación docente, que es exigida como requisito previo para acceder a estos desempeños. Sin embargo, hoy en día, las Universidades españolas no requieren de forma obligatoria a sus profesores la demostración de competencias relacionadas específicamente con el dominio pedagógico; es posible alcanzar el más elevado posicionamiento como profesor universitario demostrando un elevado nivel científico en un área de conocimiento y sin necesidad de aportar evidencia alguna de la calidad de la actividad docente desarrollada.

En la mayoría de los casos, el profesor novel inicia su carrera docente con una apreciable formación técnico-científica en su área de conocimiento, pero con una escasa formación docente y sin experiencia suficiente en gestión universitaria; sus conocimientos pedagógicos previos se circunscriben a la observación como discente durante su etapa

de estudiante universitario (Lazzarin *et al.*, 2010). Posteriormente, durante el desarrollo de su carrera profesional, puede vivir su experiencia profesional bajo dos concepciones distintas. Por una parte, existe la visión simplista de que el profesor debe limitarse a reproducir los modelos de enseñanza previamente establecidos, adquiridos mediante observación de entornos de enseñanza-aprendizaje; de otra, está la concepción de una enseñanza efectiva, concebida como un desafío social que requiere una elevada exigencia intelectual y la adquisición de habilidades mediante un proceso consistente y permanente de formación.

Es por todo ello que, en la situación actual, la formación docente de los profesores universitarios en España responde solamente a un proceso de reflexión personal que les lleva a desarrollar una acción educativa consciente, voluntaria y, en la mayoría de los casos, con escaso reconocimiento. De forma particular, en las titulaciones del área de Ciencias de la Salud, existe una creencia arraigada de que la docencia es una actividad secundaria a la profesión clínica y que la carrera docente no es como tal una profesión, dedicando un menor esfuerzo a desarrollar las potenciales capacidades docentes de sus profesores (Costa, 2010). En los ámbitos académicos de las ciencias médicas, existe un permanente dilema entre la formación y las competencias que debe tener un buen profesor y un buen supervisor clínico (Stenfors-Hayers *et al.*, 2011); continuamente se cuestiona la dirección adecuada de la formación del profesor, principalmente de las materias de contenido clínico (Stenfors-Hayers *et al.*, 2012).

Concretamente, en cuanto a la docencia de Veterinaria, algunos autores han observado que es frecuente encontrar profesores en sus facultades cuya formación sobre teoría de la educación y en habilidades docentes es muy limitada. No obstante, existe un reconocimiento manifiesto de que este tipo de formación debería constituir una de las bases de la docencia en medicina veterinaria (Bell, 2013).

Este trabajo está dirigido a los profesores de la titulación de Veterinaria que han elegido el camino de la profesionalización docente y que demandan una capacitación específica para alcanzar competencias relacionadas no sólo con el dominio de su área de conocimiento, sino también con el dominio pedagógico y el ejercicio de la dimensión política y de gestión de la enseñanza superior. A aquellos que entienden que la capacidad autodidacta es importante pero no suficiente y sienten la necesidad de autodirigir su formación docente y que la consideran como un deber y también un derecho. A modo ilustrativo se presenta un análisis de los entornos formativos actuales en España, de la oferta de formación reglada y no reglada, de la posibilidad de innovar en docencia y de cómo es valorada su formación por parte de las instituciones y de la sociedad.

Entornos formativos

Las Universidades: Formación reglada

Uno de los objetivos del marco estratégico de las Universidades es garantizar la calidad de las titulaciones que se imparten en ellas. En esta línea, la LOU sólo hace referencia expresa a la formación docente en su artículo 33.3 “La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su

actividad profesional”. Este artículo ha sido interpretado y materializado por las distintas Universidades mediante la creación de planes y programas que facilitan y fomentan la formación permanente del personal docente e investigador y la renovación pedagógica y didáctica del mismo, con el fin último de garantizar la calidad de su docencia. Algunos autores piensan que este impulso formativo parte de referentes institucionales y productivos, que atienden a los resultados finales de calidad, ignorando los procesos de mejora en sí mismos. Por ello, lo han denominado como modelo de “caja negra” (Rué *et al.*, 2013).



Fuente: ANECA, 2006.

Figura 1. Esquema sobre la regulación de la garantía de calidad de las titulaciones universitarias. Encuadre de la formación del profesorado como elemento constitucional de la calidad del profesorado.

Esta es una labor que finalmente es delegada a cada Centro docente, si bien las Universidades, desde su política de profesorado, también generan acciones dirigidas a formar, evaluar y reconocer la actividad docente de los profesores y a potenciar la innovación en el ámbito educativo (Figura 1). Sin embargo, los profesores prefieren que la gestión de los programas de formación docente se gestionen desde unidades específicas creadas a tal fin (43%), desde los Departamentos (39%) o desde los Vicerrectorados (37%).

Así, cada Universidad, de forma autónoma, ha articulado distintas secciones u organismos vinculados que disponen los medios necesarios para responder a esta necesidad formativa. Según un estudio realizado en las universidades madrileñas, la formación docente constituye entre el 30 y el 50% de las actividades dentro de sus programas de formación del profesorado, si bien en algunas, como la Complutense de Madrid, sólo ofrece un 14% (Chamorro *et al.*, 2008). En muchas de ellas se cuenta con los denominados Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) o con otras unidades de formación, que han asumido el reto de articular la formación en competencias docentes a través de los denominados *Planes de formación del profesorado*. Para realizar esta tarea, los ICEs se han asociado a nivel nacional, constituyendo distintas redes, grupos y asociaciones cuyo fin es unir sus recursos humanos, materiales e intelectuales para alcanzar el fin común. A nivel internacional, el ICED (International Consortium for Educational Development) reúne a las organizaciones nacionales y a otras redes relacionadas con la promoción de las buenas prácticas en educación superior (Tabla 1).

Nivel organizativo	Redes y Grupos	Página web
Internacional	International Consortium for Educational Development (ICED)	http://icedonline.net/
Nacional	RED-U: Red Estatal de Docencia Universitaria	http://red-u.org/
	REDIFOP: Red Institucional de Formación del Profesorado	http://servicios.unileon.es/formacion-pdi/red-institucional-de-formacion-del-profesorado/
	Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD)	http://gifd.upc.edu/
Inter- e intra-comunitario	Grupo 9 de Universidades (Docencia, Investigación y Gestión)	http://www.uni-g9.net/
	Convenio de Colaboración en Formación e Innovación Docente de las Cuatro Universidades Públicas de Castilla y León	http://servicios.unileon.es/formacion-pdi/centros-de-formacion-adheridos-al-convenio-de-las-universidades-de-castilla-y-leon/

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Listado de redes y grupos de organismos universitarios dedicados a la docencia universitaria y, en particular, a la formación docente del profesorado universitario.

El objetivo de las agrupaciones es promover la realización de proyectos, reuniones, comisiones de trabajo, intercambio de herramientas, programación de actividades y edición de materiales. Ejemplos de la actividad de estas asociaciones, referidos a la formación del profesional docente, son el proyecto desarrollado por el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), que analiza la situación actual de la formación docente del profesorado universitario y propone un marco de referencia para planificar los planes de formación de profesores (Pagés, 2014), el *Seminario sobre planes de formación basados en competencias docentes y propuestas de evaluación y acreditación* organizado este mismo año por la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), o la última reunión de la Red Institucional de Formación del Profesorado (REDIFOP), que ha tenido lugar en Salamanca el pasado mes de enero y en la que se ha tratado, como tema monográfico, el análisis crítico de las posibles estrategias de acreditación de la formación de profesorado universitario.

Las Facultades: *Faculty Development*

Independientemente de que las Universidades desarrollen estos planes formativos, la responsabilidad final de la formación del docente recae en las Facultades, en lo que se ha denominado "*Faculty Development*" o planes de mejora de los centros (Wilkerson e Irby, 1998). En revisiones sistemáticas de los programas de desarrollo de las Facultades, se ha comprobado que no existe un formato único que garantice su efectividad absoluta, sino que cada centro debe desarrollar su propio plan personalizado, atendiendo a cuatro aspectos: los profesores, los alumnos, el contenido a estudiar y el contexto en el que se desarrolla (Bell, 2013). Por ello, en una situación ideal, los programas deben ser propios de cada centro y además, permitir la libre elección curricular de cada profesor, basándose en las competencias docentes que precisará en función de su rol dentro del sistema educativo (profesor de áreas clínicas o de ciencias básicas, coordinación de asignaturas o programas, grado de implicación en política docente,...) (Srinivasan *et al.*, 2011).

En un análisis realizado recientemente sobre los programas de formación docente desarrollados en las Facultades de Veterinaria, se ha comprobado que, aunque los avances durante los últimos años están siendo prometedores, hay muy poca información publicada en medios especializados. La escasa visibilidad es más evidente cuando se compara con otras facultades del área de las Ciencias de la Salud, como son las de Medicina o Enfermería, que llevan desde los años 70 trabajando de forma eficiente en la formación de su profesorado y publicando sus experiencias y resultados en revistas específicas del ámbito educativo (Bell, 2013).

A nivel europeo se ha comenzado a potenciar la organización de másteres y doctorados en educación veterinaria; entre ellos caben destacar, por su visibilidad en los medios, el Postgraduate Certificate in Veterinary Education (PFCertVetEd), desarrollado por el Royal Veterinary College de Londres y el Master Teacher Program del Tennessee College of Veterinary Medicine en Estados Unidos. En general, las facultades situadas en países anglosajones o del norte de Europa se encuentran un paso por delante en cuanto al desarrollo de estos programas y en la aplicación de nuevas metodologías docentes en sus titulaciones; dos buenos ejemplos son la School of Veterinary Medicine de la Universidad de Glasgow y la School of Veterinary Medicine and Sciences en la Universidad de Nottingham, ambas en el Reino Unido.

En España, se pueden encontrar algunas iniciativas de formación interna en las Facultades de Veterinaria que no llegan a ser programas completos de formación, pero pueden interpretarse como un paso inicial, que demuestra la necesidad y la inquietud y la demanda de sus profesores por una formación docente. Un ejemplo de ellos es el que se desarrolla en la Facultad de Veterinaria de la Universidad Complutense de Madrid que, financiado por un Proyecto de Innovación Educativa de la propia Universidad, tiene una buena oferta de pequeños talleres y jornadas dirigidos al aprendizaje de nuevas herramientas y metodologías docentes apoyadas en el uso de nuevas tecnologías.

Los programas formativos del profesorado en las facultades de Medicina han sido denominados por algunos autores como “academias”. Su bagaje es más amplio que en las facultades de Veterinaria, lo que ha permitido que ya se hayan constatado mejoras en cuanto al reconocimiento de la docencia a nivel intradepartamental y de las facultades (Irby *et al.*, 2004). En nuestro país, la formación docente de los profesionales sanitarios se reconoce como créditos de Formación Continuada del Sistema Nacional de Salud. En un estudio retrospectivo realizado sobre la percepción de los profesores universitarios de medicina sobre su formación pedagógica, más del 60% de los encuestados reconocieron que al inicio de su trayectoria profesional no tenían formación en docencia, aunque más del 70% de ellos apuntan haberla recibido posteriormente durante su vida laboral en la Universidad; muchos de ellos (>50%) durante su formación de postgrado. De forma mayoritaria reconocían la relevancia de la formación pedagógica para el ejercicio de la docencia y comentaban la necesidad de adopción de programas de formación continuada de carácter obligatorio (Costa, 2010).

En la situación actual en España, los profesores de Veterinaria que quieran acceder a programas de formación de profesorado deben dirigirse a las ofertas generales que ofrece su Universidad, comunes a los docentes de todas las titulaciones. La Tabla 2 presenta un resumen de los programas ofertados por las Instituciones en las que se pueden cursar estudios oficiales de Veterinaria. En general, las acciones propuestas por

las instituciones de nuestro país presentan una enorme variedad y complejidad; reúnen iniciativas muy variadas, con desiguales orientación y propósitos, y su impacto no ha sido objetivamente evaluado. En los casos en que se ofrecen programas o planes integrales, se pueden encontrar algunos ambiciosos y atractivos y otros que consolidan e impulsan programas con un bagaje previo (Rué *et al.*, 2013).

En el conjunto de todas las Universidades españolas, sólo 7 ofrecen acciones largas con un modelo integrador; algunas de ellas acreditadas como titulaciones propias de la universidad (como el Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario de la Universidad de Zaragoza). El resto, proponen modalidades formativas de corta duración orientadas estratégicamente a desarrollar: 1) competencias de gestión, 2) el proceso de enseñanza-aprendizaje, 3) competencias de comunicación y lingüísticas, 4) competencias tecnológicas y 5) cursos de desarrollo personal (Feixas *et al.*, 2013).

La enseñanza presencial es la modalidad dominante en las actividades propuestas (35-100%); la combinación presencial-virtual (enseñanza mixta) ocupa un lugar intermedio y en último lugar se encuentra la enseñanza virtual. Sin embargo, el profesorado demanda más actividades de tipo mixto (63%) y en porcentaje similares las modalidades presencial y virtual (Chamorro *et al.*, 2008). Estas preferencias pueden estar relacionadas con la dificultad, ya comentada, que los profesores aducen a la hora de compatibilizar la formación con el resto de sus ocupaciones.

En las acciones resumidas en la Tabla 2 hay que destacar que algunas Universidades (U. de Murcia y la U. de Las Palmas de Gran Canaria) ofrecen programas individuales por centros y que otras (U. de Extremadura, U. de Murcia y la U. de Zaragoza) organizan cursos y programas especialmente dirigidos a la formación y la acogida de profesores noveles. La implementación de este tipo de planes, además de ofrecer un ámbito formativo más especializado, promueve la formación desde el inicio de la carrera docente y nos permite augurar una mejora en la calidad futura del profesorado. Desde los años 90, algunos autores vienen apuntando la importancia de ampliar el término de formación educativa en Veterinaria que comprenda una docencia efectiva y sirva para incentivar la innovación educativa, de forma particular en los profesores noveles (Bell, 2013). Algunas Universidades en Estados Unidos han dado un paso más y vienen poniendo en práctica, desde hace más de una década, programas tanto de grado como de postgrado para dirigir a aquellos estudiantes con inquietudes docentes hacia un curriculum pedagógico, con el objetivo de tener personal formado de forma constante, que garantice el relevo generacional de los docentes (Frohna *et al.*, 2006).

Otros entornos formativos: Formación no reglada

Hemos incluido como formación no reglada toda aquella que no proviene de programas establecidos y oficialmente reconocidos, ofertada por distintos organismos públicos o privados. Muchas de estas actividades formativas son organizadas y ofertadas por las propias Universidades en las denominadas acciones formativas complementarias: jornadas, seminarios, talleres, congresos educativos, mesas redondas, etc. Cabe destacar las jornadas de innovación educativa y las de acogida para el nuevo profesorado. Estas acciones complementarias sirven como foros para el intercambio de ideas y buenas prácticas entre profesores, siendo en la mayor parte de los casos abiertas y de carácter interdisciplinar (Chamorro *et al.*, 2008).

Propuestas de Formación Docente del Profesorado			
UNIVERSIDADES QUE OFRECEN TITULACIÓN DE GRADO EN VETERINARIA	CEU-UCH	Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado	Talleres y Jornadas
	UAB	Unidad de Formación e Innovación Docente	Formación Docente: Cursos y talleres Programa de acreditación en Formación Docente en Educación Superior (FDES) Jornadas temáticas Formación a medida Innovación Docente: Experiencias docentes
	UCO	Dirección de Formación del Profesorado Universitario	Plan de Formación del Profesorado Universitario: Curso de Experto Cursos (metodología, diseño, evaluación, informática, idiomas)
	UEX	Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD)	Plan de Formación del Profesorado Universitario y PAS: Plan de formación de Profesores Tutores en el EEES Plan de formación de Profesores Noveles
	ULPGC	Vicerrectorado de Ordenación Académica y EEES	Programa AVANZA hacia el EEES: Formación docente en nuevas metodologías Innovación docente Programas individuales de centro
	UM	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)	Plan de Formación Corporativa (PDI y PAS): Plan de Formación General y Abierta (FG) Programa de Formación global para la función profesional (DIGNO-ES) Formación por centros (FC) Formación específica (UM) Plan de acogida a nuevo PDI Formación transversal (FT) Formación de mentores y formadores (FMF) Autoformación (AUT)
	UNILEON	Escuela de Formación del PDI	Programa de Formación: Módulos formativos Cursos
	UNIZAR	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)	Programa de mejora e Innovación de la Docencia: Plan de Formación del Profesorado (Curso de formación pedagógica para el profesorado universitario de nueva incorporación, actividades de formación en TICs) Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario Redes interdisciplinares
	USC	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)	Máster en e-learning y TICs para la educación y la formación Cursos de especialización y otros cursos Curso de dirección de trabajos de investigación Curso de resolución de conflictos y negociación para docentes)

Fuente: Elaboración propia basada en la información obtenida de las páginas web de las distintas universidades

Tabla 2. Resumen de las acciones propuestas por las Universidades españolas que ofrecen la titulación de Licenciatura/Grado en Veterinaria (CEU-UCH: U. Cardenal Herrera-Oria; UAB: U. Autónoma de Barcelona; UCO: U. de Córdoba; UEX: U. de Extremadura; ULPGC: U. de Las Palmas de Gran Canaria; UM: U. de Murcia; UNILEON: U. de León; UNIZAR: U. de Zaragoza; USC: U. de Santiago de Compostela). No se han encontrado datos actualizados de las Universidades Complutense de Madrid y Alfonso X El Sabio. La información reflejada está actualizada a finales de 2014.

La oferta de este tipo de actividades no se circunscribe únicamente al entorno universitario sino que muchas asociaciones profesionales o científicas las promueven

dentro de su área de conocimiento. Un ejemplo son las reuniones sobre docencia en Farmacología y Terapéutica que la Sociedad Española de Farmacología suele organizar en forma paralela en sus Congresos anuales, en forma de simposio o como sesión monográfica independiente.

Hay asociaciones que, de forma constitutiva, tienen como finalidad el desarrollo de la docencia en el ámbito universitario; en la Tabla 3 aparecen citadas algunas de ellas, entre las que hemos resaltado aquellas que centran su actividad en el ámbito veterinario. Una visita a sus páginas web puede servir como magnífica ilustración de su oferta de actividades y de cómo ellas, por sí mismas, crean un entorno formativo para el profesorado universitario.

INTERNACIONALES	NACIONALES/IBEROAMERICANAS
Association for Learning Technology (http://www.alt.ac.uk/)	Asociación de Profesores e Investigadores en Didáctica de las Ciencias Experimentales (APICE) (http://www.apice-dce.com/)
Association of American Veterinary Medical Colleges (AAVMC) (http://www.aavmc.org/)	
European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) (http://www.esrea.org/)	Asociación Española de Veterinarios Docentes (VetDoc)
Higher Education Research and Development Society of Australia	Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU) (http://redaberta.usc.es/aidu/)
National Association for Special Needs Education (http://www.nasen.org.uk/)	Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) (http://www.aufop.com/aufop/home/)
National Foundation for Educational Research (http://www.nfer.ac.uk/)	Asociación Universitas (Universitas) (http://www.asociacion-universitas.es/v_portal/apartados/inicio.asp)
North America Veterinary Medical Education Consortium (NAVMEC) (www.aavmc.org/veterinary-educators/navmec.aspx)	Fundación Universidad - Empresa (FUE) (http://www.fue.es/)
Society for Research in Higher Education (http://www.srhe.ac.uk/)	Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU) (http://red-u.org/)
Standing Conference on University Research and Teaching in the Education of Adults (SCUTREA) (http://www.scutrea.ac.uk/)	
The European Association of Establishments for Veterinary Education (EAEVE) (http://www.eaeve.org/about-eaeve/mission-and-objectives.html)	pia
The Higher Education Academy (HEA) (https://www.international.heacademy.ac.uk/)	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Recopilación de las asociaciones más destacadas dedicadas a la docencia universitaria. En negrita se han resaltado las que se circunscriben al ámbito de la docencia en Veterinaria.

Entre las actividades que organizan estas asociaciones hay que destacar aquellas que promueven el encuentro espacio-temporal de profesores, organizadas mayoritariamente en forma de congresos de carácter internacional o nacional y de diversa periodicidad y envergadura, desde pequeñas jornadas intrauniversitarias (como el *Teacher Training Open day* que se organizan en distintas universidades británicas, como la de Gloucestershire) a macrocongresos internacionales que cubren todos los

ámbitos docentes (como son los congresos organizados por la International Academy of Technology, Education and Development IATED: INTED, ICERI, EDULEARN). Los más interesantes para el profesor universitario son aquellos que se circunscriben a la educación superior, como las *Jornadas IN-RED* organizadas por el Foro Internacional de Evaluación de Calidad de la Educación Superior o el *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación* (CIDUI). Se organizan también congresos más especializados, como los que abordan la docencia en veterinaria. A nivel internacional destacan el *VetEd Symposium* (organizado por la HEA), la *World Global Conference on Veterinary Education* (organizada por la World Veterinary Association, WVA) y la *Conferencia Anual de la AAVMC*. A nivel nacional se encuentran las recientemente inauguradas *Jornadas INNOVET* (organizadas por la Conferencia de Decanos de las Facultades de Veterinaria de España, CdvE), que tuvieron su primera cita en Madrid (2014) y que se convocan bianualmente y el *Congreso VetDoc*, organizado anualmente y que celebra su segunda edición en Septiembre de este año en Murcia. En el seno de estas asociaciones y de las Universidades se crean grupos y redes de trabajo que constituyen también ámbitos formativos basados en el contacto con iguales y el intercambio de experiencias e ideas. Estos núcleos, a veces interdisciplinarios, promueven una relación más estrecha e intensa entre sus componentes, lo que favorece la transmisión del conocimiento y la generación de nuevas ideas; muchos de ellos se establecen como equipos de innovación educativa que reciben distintos nombres y acrónimos (PAID, PIMCD, PIDUZ, PIET, RADDUZ). Algunos ejemplos de estos entornos son los grupos de Acciones de Consolidación con el EEES (UEX), el proyecto AVANZA (ULPGC) o las Redes Interdisciplinarias (UNIZAR).

La búsqueda de formación en estos ámbitos formativos no reglados es una labor individual que realizan los profesores, estimulados por sus inquietudes y necesidades; resulta ser un camino autoguiado, que supone una dedicación extraordinaria y tiene un escaso reconocimiento institucional (Gilbert *et al.*, 2014).

La lectura de textos especializados juega un papel fundamental en la formación del docente. En algunos casos, la aproximación a las fuentes se hace por recomendación de los profesionales que imparten los cursos o que conviven en los grupos de trabajo, pero el método más habitual vuelve a ser el autoaprendizaje. Los libros y las monografías ofrecen una información ordenada y compendiada sobre temas generales, como es el caso de las monografías que ofrece la Universidad de Gloucestershire (*Active learning and learning styles, Discipline based approaches to supporting learning and teaching, Linking research and teaching, ...*) o los manuales editados por algunos ICEs, basados en los contenidos de sus cursos y programas.

De forma menos ordenada y estructurada, la información encontrada con ayuda de las bases de datos y de los buscadores bibliográficos en las publicaciones periódicas de revistas especializadas constituye una fuente formativa de alto interés. Son fuente de revisiones sobre temas concretos, de comunicación de experiencias y líneas de pensamiento de otros docentes, de métodos de análisis y de investigación en el ámbito docente y proporcionan a su lector no sólo conocimiento y formación docente sino también una vía de comunicar su propia experiencia.

El número de revistas cuyos objetivos se relacionan con la docencia y la pedagogía en Educación Superior es muy elevado. Remitimos al *Directory of Journals for Learning and Teaching in Higher Education*, publicado por la Aston University de Birmingham

(Ingleby y Clark, 2009), donde se puede encontrar un recopilatorio exhaustivo de estas publicaciones, en el que se aporta información sobre el objetivo de cada revista, los temas principales que aborda, el enfoque editorial y su periodicidad. Además, el recopilatorio informa sobre el índice de impacto (II) de cada revista de acuerdo con la categorización de la ISI Web of Knowledge (*Journal of Citation Reports*; JCR), y ofrece en las páginas finales un listado de las 113 publicaciones ordenado de acuerdo a su II dentro del área de *Education Scientific disciplines* (rango 0,077-3,126).

Hay un número también considerable de publicaciones periódicas especializadas en educación de titulaciones del área de las Ciencias de la Salud: *Advances in Health Sciences Education* (II=2,124), *BMC Medical Education* (II=1,218), *International Journal of Medical Education* (sin II), *Medical Education* (II=3,126), *Medical Teacher* (II=1,679), *Nurse Educator* (II=0,670),... Más específicas, en docencia veterinaria, incluídas en la categoría de *Veterinary Sciences: Equine Veterinary Education* (II=0,505), *Journal of Veterinary Medical Education* (II=0,875) y *Vet-Med Educator* (sin II).

Evaluación y transferencia de la formación docente

En el análisis crítico de la formación en Educación Superior, están íntimamente ligados los conceptos de evaluación y de transferencia, ya que la validez de cualquier formación está relacionada con su posible utilidad y aplicabilidad. En el caso de la formación docente, la transferencia ha de valorarse más allá del individuo que la recibe; además, ha de evaluarse en el entorno educativo, como repercusión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el resultado final, como aprendizaje de los estudiantes.

Actualmente, existen muchos indicios publicados sobre la satisfacción por parte del profesorado que ha participado en programas de formación docente, pero no hemos encontrado datos ni modelos que proporcionen información válida y fiable sobre el impacto que la formación recibida por los profesores tiene finalmente sobre su docencia y sobre el aprendizaje de los estudiantes, y muy pocos sobre el impacto sobre la vida académica de las Facultades (Steinert *et al.*, 2006).

En una encuesta realizada en las Universidades de Madrid, más del 75% de los profesores reconoce que la formación continua del profesorado universitario es bastante o muy importante, concediendo mayor importancia relativa (44%) a los contenidos sobre formación docente, frente a las nuevas tecnologías (15%) o la actualización en el área de conocimiento (19%), como se refleja en el tipo de las actividades demandadas. Concretamente, dentro de la oferta de formación docente, las actividades más solicitadas son las relacionadas con metodologías docentes activas (79%), seguidas por las de comunicación en el aula (55%) y las de evaluación del aprendizaje (51%) y las menos solicitadas, las de formación en tutorías (<3%) (Chamorro *et al.*, 2008).

A pesar de reconocer la importancia de la formación, la participación de los profesores en las acciones formativas ofertadas es baja. En la mencionada encuesta realizada en las universidades madrileñas, el 46% de los profesores declara haber asistido sólo a una actividad docente en tres años, el 40% afirma haber asistido a dos y el 14%, a tres, durante el mismo periodo de tiempo. Además, algo menos del 28% de los profesores considera buena o muy buena la oferta existente y un 43% valora como

buenas o muy buenas las actividades realizadas, quizás porque un porcentaje similar considera que la formación recibida es poco o nada aplicable a su práctica docente diaria (Chamorro *et al.*, 2008).

Por una parte, la evaluación formal de los programas o titulaciones de formación pedagógica es un proceso costoso, complejo y con numerosos matices relacionados con el contexto en que se desarrollan. Sin embargo, es necesaria para mejorar tanto los procesos formativos en sí mismos, como la propia Universidad. La evaluación requiere de la evidencia empírica de los aspectos en los que se puede medir la efectividad y de la tipificación de los resultados que se pueden lograr mediante las diferentes estrategias formativas. Además, el proceso requiere de la definición y medición de los factores que intervienen en su transferencia (Feixas *et al.*, 2013).

Bell (2013) realizó un estudio crítico sobre la implantación de los programas universitarios de formación del profesorado, detectando algunas limitaciones que hoy suponen un desafío al proceso de mejora del profesorado: 1) dificultad de organización y acceso espacio-temporal del profesorado; 2) resistencia al cambio y falta de motivación; 3) relevancia, reconocimiento y recompensa y 4) falta de evaluación de los programas. Los retos de Bell están íntimamente relacionados con los factores que para Feixas *et al.* (2013) determinan la transferencia de la formación del profesorado: 1) F. de la formación en sí misma (diseño y aprendizaje alcanzado), 2) F. del entorno (apoyo del responsable docente, predisposición al cambio, recursos del entorno, *feedback* del estudiante, reconocimiento institucional y cultura docente del equipo de trabajo) y 3) F. del individuo (organización personal del trabajo).

Muchos de estos puntos están relacionados con una gran resistencia al cambio en las personas que forman los equipos y son responsables de la docencia en algunas Universidades. Para superar esta resistencia, o la falta de motivación ha de producirse lo que algunos autores denominan un proceso de “*big assumptions*”, que ya ha sido trabajado satisfactoriamente en algunas facultades de Medicina. Este proceso pretende, mediante la utilización de distintas iniciativas, vencer la resistencia al cambio del cuerpo docente de los centros y así alcanzar una reforma curricular satisfactoria y sostenida (Bell, 2013). En este sentido, Silva-Fletcher *et al.* (2014) han intentado aumentar la reflexión crítica en los profesores de Veterinaria y reconducir sus inquietudes profesionales y sus prioridades hacia la necesidad de alcanzar una formación pedagógica, aplicando una intervención de tipo “*patchwork-text*”.

Por otra parte, también ha de evaluarse de forma individual la formación docente de cada profesor universitario, más allá de aquella que se pueda acreditar formalmente mediante titulaciones reconocidas o certificación de asistencia y aprovechamiento de cursos, talleres u otras actividades formativas. La evaluación de la formación debe estar incluida dentro del proceso de evaluación de la actividad docente de los profesores que desempeñan su labor en las Universidades, por lo que compete a cada una de ellas realizar esta tarea. Así mismo, debería evaluarse la formación docente de todos los aspirantes a ocupar posiciones laborales en el ámbito de la Educación Superior.

Hasta que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) desarrolló el Programa DOCENTIA, como principal referente a nivel nacional en la evaluación de la actividad docente, las Universidades venían diseñando y aplicando proyectos piloto de evaluación interna de la calidad de la docencia, en la que se incluía

la evaluación de la calidad del profesorado. A partir del año 2007, las Universidades han firmado convenios de colaboración con la ANECA para recibir el apoyo del DOCENTIA en el diseño y aplicación de los procedimientos que les permita explorar la calidad de su profesorado. Estas evaluaciones tienen como objetivo desarrollar y reconocer la actividad docente del profesorado y ofrecer la base de conocimiento para decidir las intervenciones necesarias en política de calidad, mediante el desarrollo de planes de formación de su profesorado.

El Programa DOCENTIA toma como referencia las recomendaciones para la garantía de calidad en las instituciones de Educación Superior elaboradas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Este organismo, en su documento sobre *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ENQA, 2015), establece la necesidad de que las instituciones se doten de medios para garantizar que su personal docente está cualificado y es competente para la docencia.

Valoración y reconocimiento de la formación en Educación Superior

En las actividades que las personas realizamos voluntariamente con un elevado componente emocional y racional, suele ocurrir que la autoevaluación es muy exigente, pero también se experimenta una intensa sensación de bienestar al alcanzar resultados. Este es el caso de la formación en docencia de los profesores universitarios que, como ya hemos comentado ampliamente, no es un requisito indispensable para el desempeño de sus cargos ni para su desarrollo curricular. El principal motivo por el que un profesor se forma en estas materias obedece a una necesidad individual que surge de una profunda autoreflexión sobre su actividad docente. Por ello, la valoración y el reconocimiento de la actividad más natural y exigente suele ser la que el propio profesor hace. Sin embargo, el reconocimiento social, económico e institucional es también importante. La ausencia de esta valoración, como ya se ha comentado con anterioridad, puede convertirse en un problema para el establecimiento de una cultura de calidad de la docencia mediante la formación del profesorado (Bell, 2013).

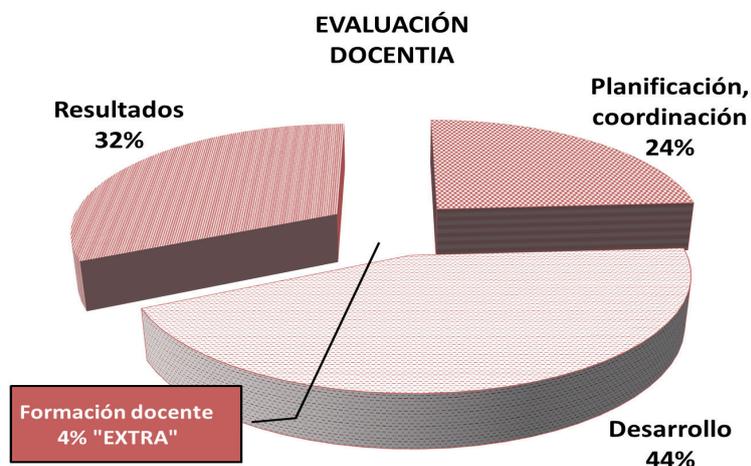
La percepción de muchos profesores es que las propias instituciones docentes reconocen poco valor a la formación pedagógica del profesor, desmereciendo la actividad de la enseñanza frente a la producción científica en los criterios de progresión profesional (Costa, 2010). Además, es difícil abstraerse del entorno en el que profesores comprometidos con su formación docente conviven con otros compañeros que no realizan el esfuerzo adicional que requiere adquirir esta formación (bien porque no sienten la necesidad de ello o porque no tienen disponibilidad) y que, sin embargo, reciben incondicionalmente el mismo o mayor reconocimiento, al dedicar sus esfuerzos a la investigación o a la gestión.

No obstante, esta percepción subjetiva puede estar sustentada en hechos comprobables dentro de la comunidad universitaria. En un estudio realizado en las Universidades de la Comunidad de Madrid (tanto públicas como privadas) se han presentado datos sobre la valoración que las instituciones hacen del esfuerzo formativo (tanto docente como investigador) del PDI atendiendo a su promoción académica, su

mejora económica y su dedicación docente. Llama la atención que un número importante de Universidades no se pronuncia sobre el impacto que la formación tiene para la promoción de su profesorado o la mejora de sus condiciones de trabajo (Chamorro *et al.*, 2008).

Incluso, en la evaluación externa mediante el programa DOCENTIA, que valora sólo la calidad docente del profesorado (sin comparar con la labor investigadora), el reconocimiento de la “*reflexión para la mejora de la actividad docente*” tiene un pequeño peso (4%) en el baremo de las dimensiones aplicado en la evaluación total (Figura 2). Este porcentaje se corresponde con la dirección y participación en proyectos de innovación educativa; existe otro 4% de “*Puntos extra*” que se pueden alcanzar mediante la realización de cursos de formación (2%; 2 cursos realizados en 5 años) y la asistencia a congresos y seminarios relacionados con la docencia (2%; 2 actividades realizadas en 5 años).

Hoy en día, la evaluación mediante el programa DOCENTIA es el referente nacional para el control de la calidad del profesorado y de la docencia universitaria; hay que destacar que, aunque se utiliza en la mayoría de las Universidades españolas, no es de aplicación obligatoria. Por ello, ni en los procesos de acreditación ni en los concursos a puestos docentes, se exige, ni la participación en el mismo ni la obtención de una calificación mínima como requisito indispensable. No obstante, sí es considerado como aportación de calidad docente en los mencionados baremos de acceso a posiciones docentes, incluso en la priorización que algunas Universidades hacen de los profesores acreditados para ordenar los concursos pertinentes.



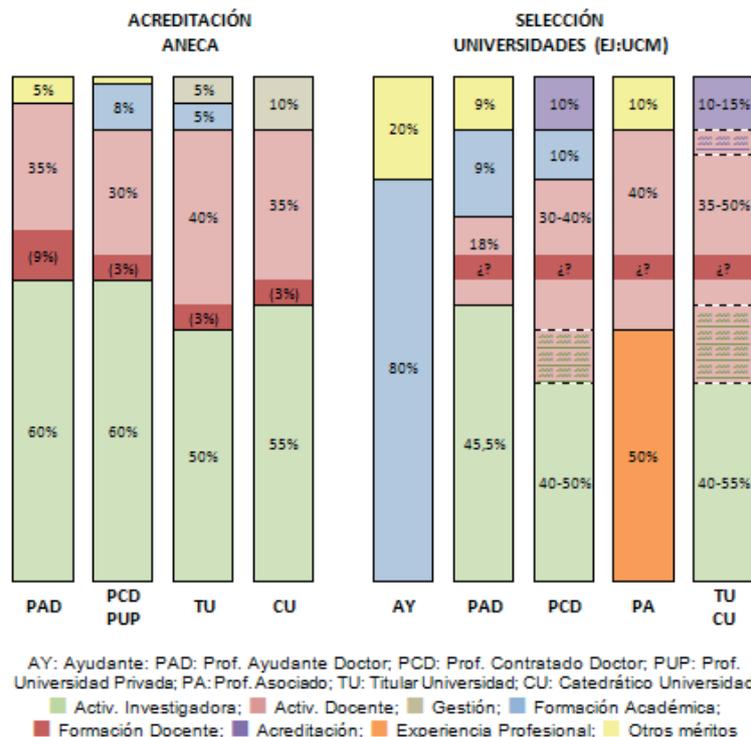
Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios publicados en el programa DOCENTIA

Figura 2. Gráfico que representa los valores porcentuales adjudicados a las distintas dimensiones contempladas en el programa DOCENTIA. La Formación docente (4%) es evaluada de forma adicional sobre el 100% de la puntuación total.

Para conocer en qué medida la formación docente puede interferir con la promoción personal de un profesor a nivel académico, hay que sopesar el valor comparativo que se le atribuye a este mérito frente a otros en los procesos de evaluación curricular. Por una parte, en la acreditación realizada por las Agencias de Evaluación y Prospectiva (ANECA a nivel nacional, o Agencias autonómicas) y por otra, en los Tribunales y en las Comisiones Universitarias de Selección para la adjudicación

de plazas de PDI. En la Figura 3 están representados los valores relativos de los méritos evaluados por la ANECA y, como ejemplo de valoración en las Universidades, los actuales criterios utilizados en la selección de candidatos a puestos docentes en la Universidad Complutense de Madrid.

En ambos tipos de evaluación, la formación docente se encuadra dentro de la actividad docente; en el caso de las evaluaciones de ANECA, se define de forma precisa el porcentaje máximo de la valoración final que se puede atribuir a los méritos formativos. Sin embargo, en los baremos utilizados por la Universidad, el valor queda indefinido y diluido en la valoración general de la actividad docente que, además, no tiene un porcentaje fijo establecido frente a la actividad investigadora en algunas figuras (Profesor Contratado Doctor, Profesor Titular de Universidad o Catedrático de Universidad). La interpretación de estos baremos muestra una clara evidencia de la posición marginal que la formación docente tiene en los procesos de valoración curricular; la valoración que se concede frente al total de la evaluación oscila entre 3-9% en los baremos de ANECA y es totalmente indefinido en los manejados por la institución docente. Dos situaciones llaman poderosamente la atención: en la acreditación a los cuerpos docentes de profesores titulares y de catedráticos de Universidad, la formación docente es menos valorada que la gestión universitaria (un 40 y un 70% menos, respectivamente). En segundo lugar, resulta sorprendente que la formación docente no se contemple como mérito en la selección para posiciones de Ayudante, en detrimento de aquellos aspirantes que se hayan formado pedagógicamente durante sus estudios de Grado o de postgrado.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la ANECA y de la UCM

Figura 3. Gráfico que representa los valores porcentuales adjudicados a los distintos méritos contemplados en los procesos de acreditación de ANECA (izda) y en los procesos de selección de candidatos en la UCM (dcha), para las distintas figuras de PDI contratado y funcionario en la Universidad.

Por último, hay que recordar el pobre reconocimiento económico de la formación docente en las distintas figuras de personal docente. En el caso de los profesores funcionarios, se supone implícito en los complementos salariales correspondientes a los quinquenios docentes, cuya consecución responde, en la mayoría de los casos, a la certificación de desarrollo de actividad docente en algún centro de enseñanza superior durante 5 años, sin evaluación cualitativa ni cuantitativa de los méritos ni de la calidad de la labor realizada durante dicho periodo. En el caso de los profesores contratados, no se contempla formalmente ningún concepto retributivo que reconozca y estimule la mejora de la labor ni de la formación docente.

Conclusiones

Tras un análisis de los ámbitos y recursos formativos que hoy en día se encuentran a disposición de los docentes de las Facultades de Veterinaria en España, comprobamos que el camino de la Formación Docente en Educación Superior para este colectivo profesional, consiste en un aprendizaje autogestionado, dirigido por las inquietudes y necesidades individuales, que cuenta con un escaso reconocimiento institucional, económico y socio-laboral. Sin embargo, la satisfacción personal y el balance positivo del proceso formativo en sí mismo generan el estímulo suficiente para continuar trabajando por un cambio en la mentalidad del colectivo docente e institucional, para la generación de una cultura de formación pedagógica que potencie la labor docente en las Facultades. Otros centros de Educación Superior que imparten titulaciones del área de Ciencias de la Salud, o que se encuentran en otros países, ya han incorporado la formación del profesorado en sus planes estratégicos de mejora docente y han de servir como modelos a seguir para aquellos que, como nosotros, acabamos de comenzar esta andadura.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2006). *DOCENTIA* (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario). Modelo de evaluación. pp. 6.
- Bell, C.E. (2013). Faculty development in Veterinary Education: are we doing enough (or publishing enough about it), and do we value it?. *Journal of Veterinary Medical Education*, 40(2), 96-101.
- Chamorro, M.C. et al. (2008). *Formación del profesorado docente investigador (en las universidades de la Comunidad de Madrid)*. Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid. *BOCM*. ISBN: 978-84-451-3195-4
- Comisión Europea (2013). *Grupo de alto nivel de la UE: enseñar a los profesores a enseñar*. Comunicado de prensa (18 de junio de 2013). Disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_es.htm [acceso: 17/07/2015].
- Costa N.M.S.C. (2010). La formación pedagógica de profesores de medicina. *Rev. Latino-Am. Enfermagem.*, 18(1). Disponible en: <http://www.eerp.usp.br/rlae> [acceso: 16/07/2015].
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Revised ESG approved by the Ministerial Conference in Yerevan, on 14-15 May 2015. Disponible en: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/> [acceso: 13/07/2015].

- Feixas, M. *et al.* (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior? El cuestionario de Factores de transferencia. *REDU*, 11(3), 219-248.
- Frohna, A.Z. *et al.* (2006). Teaching medical education principles and methods to faculty using an active learning approach: the University of Michigan Medical Education Scholars Program. *Academic Medicine*, 81(11), 975-978.
- Gilabert, J.A., Ros-Rodríguez, J.M., Encinas, M.T. (2014). La formación del docente en Veterinaria: un camino autodidacta. *I Congreso VETDOC*. Lugo, España. 4-5 de Septiembre de 2014.
- Gosálvez, P. (2014). Enseñar a enseñar. *El País*. Publicado el 08/12/2014.
- Ingleby, M., Clark, R. 2009. *Directory of Journals for learning and teaching in Higher Education*. Editado por: Centre for Learning Innovation & Professional Practice (CLIPP). Aston University. Birmingham.
- Irby, D.M. *et al.* (2004). The Academy movement: a structural approach to reinvigorating the educational mission. *Academic Medicine*, 79(8), 729-736.
- Lazzarin, H.C., Nakama, L., Cordoni, L. (Jr). (2010). Percepção de professores de odontologia no processo de ensino-aprendizagem. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 15(Supl.1), 1801-1810.
- Pagés, T. (2014). Memoria final del proyecto RED-U2012: Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes. Disponible en: <http://red-u.org/articulos/propuesta-de-un-marco-de-referencia-competencial-del-profesorado-universitario-y-adequacion-de-los-planes-de-formacion-basados-en-competencias-docentes-2/> [acceso: 16/07/2015].
- Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *Revista de Docencia Universitaria*. *REDU*, 11(3), 17-22.
- Rué, J., *et al.* (2013). El desarrollo docente en España, el optimismo de voluntad en un modelo de caja negra. *Revista de Docencia Universitaria*. *REDU*, 11(3), 125-158.
- Silva-Fletcher, A. *et al.* (2014). Teacher development: a patchwork-text approach to enhancing critical reflection in Veterinary and par-Veterinary educators. *Journal of Veterinary Medical Education*, 41(2), 146-154.
- Srinivasan, M. *et al.* (2011). Teaching as a competency: competencies for medical educators. *Academic Medicine*, 86(10), 1211-1220.
- Steinert, Y. *et al.* (2006). BEME Guide No. 8: A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526.
- Stenfors-Hayers, T., Hult, H., Dahlgren, L.O. (2011). What does it mean to be a good teacher and clinical supervisor in medical education? *Advances in Health Science Education*, 16, 197-210.
- Stenfors-Hayers, T., Hult, H., Dahlgren, L.O. (2012). Three ways of understanding development as a teacher. *European Journal of Dental Education*, 16, e151-e157.
- Wilkerson, L.-A., Irby, D.M. (1998). Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to Faculty Development. *Academic Medicine*, 73(4), 387-396.

Artículo concluido el 29 de Julio de 2015

Encinas, M. T., Gilabert, J. A., Ros, J. M. (2015). La formación docente de los profesores de Veterinaria en España. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(núm. extraordinario), 53-72. Número monográfico dedicado a la Formación en Veterinaria.

publicado en <http://www.red-u.net>

M^{ra} Teresa Encinas Cerezo

Universidad Complutense de Madrid, España

Departamento de Toxicología y Farmacología. Facultad de Veterinaria

E-mail: tencinas@ucm.es



Doctora en Veterinaria. Profesora Titular de Universidad del área de Farmacología en el Dpto. de Toxicología y Farmacología en la Facultad de Veterinaria de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro de la Comisión de Docencia de la Sociedad Española de Farmacología. Miembro de la Asociación Española de Veterinarios Docentes (VetDoc). Ha participado y dirigido varios proyectos de Innovación educativa en la Universidad Complutense de Madrid. Autora de artículos sobre Farmacología y Terapéutica Veterinarias así como sobre docencia e innovación educativa en Farmacología.

Juan Antonio Gilabert Santos

Universidad Complutense de Madrid, España

Departamento de Toxicología y Farmacología. Facultad de Veterinaria

E-mail: jagilabe@ucm.es



Madrid, 1968. Doctor en Biología Molecular, Máster en Biotecnología y Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos. Es profesor del Dpto. de Toxicología y Farmacología en la Facultad de Veterinaria de la Universidad Complutense de Madrid. Interesado por la innovación docente aplicada al campo de la Farmacología, ha participado como miembro y director de varios proyectos de innovación educativa, así como en el desarrollo de materiales tanto impresos como digitales para su enseñanza y difusión. Es autor de distintos capítulos en textos universitarios en su especialidad y de artículos sobre innovación docente en Farmacología. Es miembro de la comisión de docencia de la Sociedad Española de Farmacología y de la Asociación de Veterinarios Docentes.

José María Ros Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid, España

*Departamento de Toxicología y Farmacología. Facultad de Veterinaria
Servicio de Farmacia. Hospital Clínico Veterinario Complutense (HCVC)*

E-mail: josmaros@ucm.es



Doctor en Veterinaria por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular de Universidad de Farmacología. Miembro perteneciente a la Comisión de Docencia de la Sociedad Española de Farmacología (SOCEFAR) y a la Sociedad Española de Veterinarios Docentes (VetDoc). Tutor en el Ciclo de Formación Profesional de Técnico en Farmacia y Parafarmacia (Comunidad de Madrid-UCM). Participación y dirección en proyectos de investigación de Innovación y Mejora de la Calidad de la Docencia (PIMCD) de la UCM. Coautor en distintas publicaciones y comunicaciones a congresos nacionales e internacionales sobre la enseñanza-aprendizaje de la Farmacología Veterinaria.