

El desarrollo profesional docente en Educación Superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción

Joan Ruè Domingo

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

The professional development in teaching in Higher Education: agenda, its frame and proposals for its adoption

Joan Ruè Domingo

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Resumen

El artículo destaca el interés que para las universidades supone el hecho de adoptar una agenda consistente sobre la formación docente universitaria o sobre el desarrollo profesional docente. A partir de un análisis de las nuevas necesidades sociales y productivas se constata la necesidad de ajustar la universidad a un nuevo tipo de demandas, la formativa entre las más importantes puesto que la calidad de la formación se conjuga en términos distintos a los convencionales. Competencias como la reflexión, la iniciativa, la autonomía en el aprendizaje, la creatividad adquieren un nuevo significado en la formación. En este marco, las experiencias de desarrollo profesional en docencia universitaria y de información recogidas tanto de la

Abstract

The text underlines how strategic is for universities the development of a well funded agenda on teacher training or in teaching development. When assuming both the new social and productive demands, a renovate alignment between university and those new social requirements appear to be necessary. Within such context learning & teaching in Higher Education turns up to be a key issue. Beyond it, learning is shaped in a very different way from the current conventions of it. Competences as those of reflection, autonomous learning, initiative and creativity emerge with a new meaning within the higher education training. Thus, its development is part of the new frame for understanding quality.

literatura profesional como en el panorama internacional permiten argumentar sobre el modo cómo articular dicha agenda. Un argumento central es la relación que se establece entre desarrollo profesional docente y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, las evidencias recogidas permiten elaborar una propuesta formativa basada en el doble empoderamiento de profesores e institucional para someter dicha propuesta de agenda a debate. El texto finaliza con las principales recomendaciones extraídas de la investigación y con una propuesta de itinerarios formativos escalonados cuya pretensión es mejorar la profesionalidad docente desde el punto de vista de la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Thereby, teaching and the new approaches to learning are amongst the most relevant issues to be discussed in such new alignment. According to the above purpose of defining an advanced proposal for such agenda, the international literature and some experiences along with their related frames were analyzed. Such information provided a basis for a well funded frame for that agenda. Evidences and reflections collected report on an arising argument: the straight relationship between professional teaching development and student's quality learning. The text ends with an specific stepped proposal aimed at the professional enhancement in teaching and aligned with a concept of quality learning.

Palabras clave: desarrollo profesional, calidad docencia, educación superior, agenda, programa.

Key Words: professional development, teaching quality, Higher Education, agenda, programme.

Introducción

La actualidad de la *docencia universitaria* no puede entenderse suficientemente si no se consideran algunos fenómenos que inciden significativamente en un cambio en las representaciones sobre la universidad, modificando sus roles convencionales, con respecto a lo que había sido en un pasado relativamente reciente, y que se desvanece a ritmo acelerado (Barber *et al.*, 2013). Moisés Naím (2013) identifica tres grandes motores, o revoluciones como origen del cambio de paradigma que afecta las sociedades actuales, y por extensión a las universidades. Son la del *más* (en este caso, más estudiantes y profesores, más estudios, titulaciones, más universidades, niveles más elevados de formación, publicaciones, más costes, etc.); la de la *movilidad* (de información, de agentes, de estudiantes, de contactos e intercambios globales, etc.) y la de las *expectativas* (satisfacción de necesidades más diversas, mayores y mejores aspiraciones, respecto de nuevos campos de profesionalidad, comparación con referentes externos, mejores herramientas, acceso a mejores niveles de formación, de trabajo, etc.). A ello se puede añadir una cuarta, el impacto creciente de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Todo ello incide en la universidad, transformándola. Nibblet, (1972) o Scott, (1995) ya formularon la noción de 'universidad de masas'. En España, el número de grados ofrecidos en 2013 era de 2382 (MECD, 2013a) lo que supone un nuevo tipo de alumnado, en edad, origen cultural, lengua, experiencias vitales, profesionales, en expectativas, etc. En 2014 el porcentaje de estudiantes de grado 'on line' era del 15%.

Los datos (OCDE 2012) reflejan la creciente importancia de los ‘nuevos’ segmentos de estudiantes y su impacto en la economía del conocimiento. A su vez, la explosión del conocimiento ha dado lugar a una ruptura de los modelos curriculares tradicionales y a nuevas necesidades formativas, sin que todavía se haya aprendido a articular las nuevas propuestas de un modo más ajustado a las nuevas necesidades y demandas. Aquellas ‘revoluciones’ conjugadas proponen nuevas competencias para los titulados superiores y la revisión de la formación convencional, hasta hace relativamente poco aceptada como buena, en muchos espacios universitarios nacionales. Carr (2011:170) sugiere que: “estamos evolucionando de ser cultivadores de conocimiento personal a cazadores recolectores en un bosque de datos electrónicos”. Dichas revoluciones han trastocado los consensos tradicionales sobre los cuales se ha desarrollado la docencia en la universidad. El acceso cada vez más rápido, fácil y económico a la información disponible - con nuevos recursos tecnológicos de creciente difusión entre estudiantes y profesores: portafolios, entornos personales de aprendizaje, wikis, herramientas colaborativas, recursos en la nube, o para vincularse en redes sociales, etc.,- avala aquella afirmación.

El rápido avance del modelo de sociedad del conocimiento (Brynjolfsson y McAfee, 2013) incide de modo significativo en aquellas instituciones más proclives a su influencia, las instituciones que trabajan con aquél, como la universidad. Los mejores nichos de empleo hoy demandan talento para un tipo de trabajo que no puede someterse ni realizarse de acuerdo con un conjunto establecido de normas explícitas (Krugman, 2011) y requiere haberse formado mediante aprendizajes de carácter profundo (Prosser y Trigwell, 1999). Un marco en el que muchos estudiantes no se hallan bien situados. Según el OIE (2014), “el 69% de las empresas piensa que los universitarios no están bien formados en (...) en el trabajo en equipo, ... resolver conflictos, ... negociación, (...) en ..., habilidades directivas, capacidad de negociación o comunicación, etc.”, datos avalados también por AQU (2012). Por otra parte, el incremento de costes institucionales, de matrícula y de endeudamiento de estudiantes y familias, pone de relieve el énfasis en la retención de estudiantes y la eficiencia de los recursos disponibles, debido al progresivo incremento de los costes y la consiguiente exigencia de evaluación y transparencia en los funcionamientos.

Todo ello da lugar a fenómenos nuevos en relación a la formación profesional docente, que requiere aproximaciones distintas a las tradicionales. Lo anterior, supone, por ejemplo, una mayor diversificación de la formación y de sus tiempos; más profesores, más diversidad de experiencias y más recursos; servicios formativos para los más diversos currículos profesionales (aprendizaje a lo largo de la vida); mayor importancia de las decisiones acerca de qué enseñar (nuevos currículos) y de su por qué; o mayor diversidad de voces en las decisiones adoptadas. Sin embargo, el incremento de la ‘demanda’ formativa en Educación Superior o los intentos necesarios para acomodar la ‘oferta’ con las ‘nuevas necesidades’, se han afrontado en ciertos países desde un enfoque puramente administrativo: en España, incrementando el volumen de profesorado, 115.218 profesores en 2010-2011 (CRUE, 2010), y remodelaciones formales de los planes de estudio. Ello refleja la falta de comprensión de lo que puede aportar el conocimiento curricular frente a los nuevos retos formativos y un claro desajuste entre la formación profesional docente y los niveles de formación y de complejidad a los que deben dar respuesta las instituciones y su profesorado. Se ha ignorado también que los cambios mencionados amplían el significado tradicional de ‘docencia universitaria’ (Ruè, 2013:19).

Para cualquier sistema universitario, en cambio, es estratégico garantizar o incrementar la calidad de sus enseñanzas y de los aprendizajes, cada vez más sometidos a escrutinio externo, social y laboral y de costes, con el fin de mejorar la calidad de las oportunidades formativas y un mayor desarrollo del capital humano, en un determinado país. En relación a estos objetivos de calidad, la competencia docente constituye un aspecto clave (De Jong *et al.*, 2013; Trowler, 2005).

El desarrollo profesional docente puede incidir como elemento estratégico de diferenciación positiva institucional, en la formación y en la atracción de estudiantes. Así, la “confianza” en una institución determinada dependerá de la relevancia atribuida a la formación propuesta, debido a los procesos seguidos en la misma y cuando su validación real concuerde con las necesidades tanto sociales como personales (Majó, 2011; Barber *et al.*, 2013). De ahí que todas las diversas dimensiones incluidas en el concepto de docencia se empiecen a considerar como objeto de una reflexión más profesionalizada, con el fin de revisar o someter a contraste los actuales referentes sobre la docencia y sus resultados en Educación Superior. Ahora bien, ¿Cómo decenas de miles de profesionales pueden desarrollar una función compleja, sin otra experiencia referente que haber sido alumnos de éxito en un contexto transformado en muchos de sus rasgos y hacerlo eficientemente, de acuerdo con nuevas necesidades? ¿Cómo organizar, de manera relevante y para colectivos de estudiantes más diversos y diversificados, unos planes de formación adecuados a las necesidades del futuro de los mismos y hacerlo de modo eficiente, en relación a los costes y a los resultados previstos? ¿Cómo dar respuestas relevantes y funcionales a las crecientes y nuevas necesidades, desde referentes e intereses del pasado?

Experiencias en formación en docencia universitaria

Aquellos interrogantes explican por qué muchas universidades, y autoridades político-académicas en numerosos países, han incorporado en sus respectivas agendas líneas y programas de desarrollo profesional docente. En un informe interno del International Consortium of Educational Development (ICED, 2013) se coligen dos datos: dicha preocupación se extiende por todo el mundo y las respuestas se articulan en cuatro grandes modelos: (a) países con obligatoriedad legal de formación docente universitaria. Por ejemplo Holanda (300h), Suiza, (mínimo 200h. las universidades de CC. Aplicadas), Dinamarca (150h) e Irlanda, (seis días); (b) países donde las universidades consideran obligatoria dicha formación, por ejemplo Suecia, (variable, hasta 370h), con estándares nacionales, Bélgica (90h), y Suiza, el resto de universidades (con modelos formativos desde 2-3 días hasta la acreditación de 250h. O Australia, con formación de un curso académico de duración, certificada. En Israel los jóvenes profesores deben desarrollar cursos de formación, a partir de ‘programas de mejora’ reconocidos; (c) países con recomendación oficial explícita de algún tipo de formación docente, bien estatal o de las mismas universidades, pero con autonomía de aplicación por parte de éstas: Alemania, en las Universidades de ciencias aplicadas es obligatoria para los jóvenes profesores; Finlandia (entre 200 y 400h, con acreditación) y Reino Unido. En este país las universidades deben publicitar el volumen de profesorado con certificación en formación docente, la cual asume los estándares nacionales reconocidos; y (d) países donde las universidades desarrollan programas variables, en función de su propia autonomía: Estonia (156h), Canadá, España, Tailandia, India y Sudáfrica.

En España, a partir de 2002, con la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior, (EEES) se extendió la necesidad de dicha formación. Se emprendieron muchas iniciativas en muchas universidades, si bien con poca experiencia previa acumulada, con relativamente pocos recursos, ingente buena fe y mucho esfuerzo por parte de las personas involucradas en esta formación. Entre las experiencias de formación con unos programas y líneas de acción más consolidadas encontraríamos a la UPC, UPV o UNIZAR, entre las universidades públicas y la UEM entre las privadas. El resultado de este esfuerzo permite avanzar tres conclusiones. La primera, una percepción de un relativo bajo nivel de impacto, más allá de los cambios curriculares requeridos. La segunda, la soledad de los formadores y responsables de la formación ante la tarea que enfrentaban dada la falta de autonomía que percibían las universidades ante esta responsabilidad y el poco o nulo valor otorgado a esta formación por parte de quienes ostentan altas responsabilidades en la Educación Superior y en los procesos de evaluación del profesorado, (Valcárcel, 2004, MECD, 2006, 2013b, Azcárraga *et al.* 2014, Ruè *et al.*, 2012). Finalmente, la formación no se ha vinculado con el proceso de evaluación de la calidad universitaria, como si fuera ajena a aquella. De la variación en los enfoques, propuestas y actividades que se siguieron en este período da cuenta el trabajo de Feixas *et al.* (2013). En él se observa que las ofertas formativas se muestran muy dependientes de la vigente cultura docente. *“las acciones formativas (...), sin ser representativas de la totalidad de las modalidades de formación docente universitaria, presentan una orientación predominantemente técnica, prescriptiva, concebida para el desarrollo puntual de habilidades”* (p.167).

Dichas estrategias muy a menudo se han orientado hacia aspectos técnicos y con limitaciones de tiempo y de recursos, en un contexto no siempre propicio para la reflexión de carácter pedagógico, si bien ha permitido difundir ampliamente los grandes rasgos del cambio que el proceso denominado de “Bolonia” requería, al menos en todas sus formalidades. Sin embargo, aquellos enfoques tienden a eludir el conflicto potencial que conlleva todo proceso de cambio cultural profesional (ya sea cognitivo, afectivo, de saber hacer o de identidad académica); a dificultar la confrontación de la experiencia de los participantes con otros referentes; o a considerar la experiencia ajena como una minusvaloración de la labor realizada. Tampoco profundizan en la comprensión y aplicación de aquello propuesto, si es que no las deja como irrelevantes a los ojos de muchos asistentes. Su mayor riesgo es consolidar aquello que pretendían mejorar.

Un balance general de la formación en docencia en Educación Superior: sus frenos y palancas

El concepto de formación profesional en ES asume dos cuestiones clave ¿de qué manera pueden ser mejorados los procesos de enseñanza y aprendizaje? Y ¿cómo tantos profesores pueden trabajar en dicha mejora? La respuesta no es fácil, pues supone especificar los conceptos de mejora, de proceso, o saber a qué tipo de enseñanza o aprendizaje se remite. Por otra parte, dichos conceptos adquieren un significado determinado en diversos contextos de práctica, diferentes entre sí (Zabalza *et al.*, 2014). Sin embargo, revisar los puntos de vista adoptados en diversas experiencias permite contrastar los referentes de las mismas con las ideas que se están consolidando en este campo de reflexión. Ello permite verificar algunos errores conceptuales, así como las líneas de consenso a favor de una orientación más efectiva del desarrollo profesional docente.

Trowler (2005) constató que diversas políticas orientadas hacia la mejora de la enseñanza y aprendizaje en ES no habían sido adecuadas o consistentes con respecto a la noción de cambio que proclamaban. Knapper, (2013) lamenta lo limitado de los enfoques y desarrollo de las propuestas que analiza. A menudo se ha considerado que bastaba un enfoque ‘práctico’ de ‘transferencia de buenas prácticas’, sin percibir la complejidad inherente de todo cambio educativo ni la influencia condicionante del contexto, ni cómo son evaluadas realmente aquellas ‘buenas prácticas’ en cada ámbito. Bascia y Hargreaves (2000) ya apuntaban que lo fundamental, justamente, es el tema de su propia complejidad y lo inadecuado de tantas iniciativas promoviendo ‘cambios’ sin examinar los repetidos fallos de su implementación, sin reflexionar sobre sus enfoques, ni aprender de experiencias ajenas. Ignorar lo anterior explica el fracaso o la falta de éxito de muchos cambios. Como ejemplos de esta complejidad, Wilson (2012) documenta que en 54 de 73 experiencias analizadas, entre 2000 y 2009, sus referentes no se hicieron explícitos, lo que impedía someterlos a revisión. También señala la influencia de la experiencia previa de muchos docentes, vivida como estudiantes en su disciplina. Kane *et al.* (2002:180) muestran como las creencias basadas en aquella experiencia ‘*actúan al modo de filtros respecto al nuevo conocimiento, evaluando qué es y no compatible con las creencias desarrolladas*’.

Las Identidades académicas autogeneradas en la actividad intra y extrauniversitaria, reactivas a los referentes del conocimiento pedagógico, es otro argumento (Barnett y DiNapoli, 2008). O la contraposición entre lo anterior y la identidad investigadora (Winberg, 2008), vinculada a la influencia intradepartamental sobre las prácticas docentes. McAlpine, (2006:123), critica los enfoques de formación basados implícitamente en la noción de ‘déficit’, focalizados en el profesor y en un rol pre-establecido de docente. Wilson (2012) evidencia cómo muchas de las investigaciones analizadas se basan en enfoques muy limitados y centrados en el cambio individual de los profesores, descuidando el papel de sus contextos departamentales o de la complejidad de los entornos en los cuales se desarrollaron las investigaciones sobre las prácticas consideradas. Relacionado con este enfoque se halla la concepción de que el conocimiento es algo que se puede transferir de un agente a otro, que alguien transmite a otros, sin mediar ningún tipo de apropiación significativa del mismo. Ello refleja la creencia de que la enseñanza es una práctica relativamente sencilla, que cualquiera puede realizar si domina algunas habilidades concretas, de modo que toda reflexión sobre ella y la investigación al respecto no merecen demasiado interés, académico o institucional.

A partir de lo anterior, se puede asumir que de la formación en docencia no necesariamente resulta una mejora sustancial e inmediata de los aprendizajes de los estudiantes (Stes, 2008, 2010). Pero también que ello no es ningún determinismo. La noción de formación, en sí misma, es opaca y no explica nada sobre su finalidad, su concreción, su contexto y reconocimiento. Evaluar los impactos de una determinada formación supone dilucidar qué aspectos lo impulsan, o frenan, y en qué dimensiones o aspectos se esperaban dichos efectos, dadas las diversas caras de la profesionalidad susceptibles de estar afectadas en la formación docente. Así, una ‘mejora’ puede ser entendida en clave técnico-metodológica, organizativa, de gestión, curricular, emocional, etc. Tampoco debería descuidarse, su grado de reconocimiento institucional y el tipo de validación asignado en un contexto concreto. Así, no sorprende que, en los análisis de

impacto, las actividades formativas de menor duración y más fragmentadas se relacionan con las de menor impacto en los docentes (Prebble *et al.* 2004).

En cualquier tipo de formación, en especial las de tipo más complejo, algunos resultados no se observan hasta a medio plazo, aunque sí se pueden apreciar cuando se dan algunas condiciones específicas. Se sabe que los resultados de aquella se observan poco o son imperceptibles cuando actúan determinados ‘frenos a la misma’. Cuando se desarrolla sin un proyecto institucional de apoyo. O bien cuando el proyecto de formación es genérico, sin esperarse resultados específicos del mismo, o cuando se ofrece sin proponer un marco que permita comprender su necesidad, o cuando los profesores no las vinculan con su promoción (NETTLE, 2008). Por el contrario, se hace visible a corto plazo cuando se dan condiciones institucionales que la propician o cuando un grupo de docentes de una titulación se coordinan para trabajar de un modo efectivo y atendiendo a la consecución de determinados objetivos (Ruè, 2013:130-136) o cuando las actividades de desarrollo están mediadas por interacciones sociales significativas desde el punto de vista de los participantes.

Al considerar el posible impacto de una formación también es necesario atender a la acción desarrollada por los propios formadores y su grado de experiencia y a las mismas actividades propuestas. Ciertas propuestas, en sí mismas, pueden actuar como freno: confundir mesas redondas o conferencias con formación es bastante frecuente, aunque éstas puedan contener elementos potenciales para la misma. También desarrollar sesiones formativas mediante exposiciones orales cuando sus contenidos deberían trabajarse en formato taller, para explorar puntos de vista o las aplicaciones específicas y contextualizadas de las aportaciones de la formación. O bien cuando aspectos complejos, como la evaluación de aprendizajes, se abordan desde técnicas que la simplifican. Adicionalmente, constituyen un obstáculo al desarrollo de la formación todas aquellas prácticas en las cuales no se hallen debidamente alineadas las necesidades de partida, los objetivos de logro y las condiciones más apropiadas para lograrlos.

Un cambio de orden cultural no puede forjarse mediante sucesivos abordajes lineales o técnicos. La arquitectura global de la educación configura una compleja red de ideas, de redes de influencia, políticas, marcos de referencia y de prácticas, recursos financieros y estructuras organizativas (Jones, 2007:326). Ello condiciona al concepto mismo de formación o de desarrollo profesional y a sus finalidades. Wilson (2000) argumenta que aquél debe ir mucho más allá de la actualización de competencias, para promover un aprendizaje desde y en la práctica. Lo justifica en el sentido que ello refuerza la capacidad de acción (agencia) profesional en unos tiempos donde las intervenciones de corte gerencialista, cada vez más, restan poder a los docentes, lo que permite entender ciertas resistencias a la formación (Zabalza, 2013). Barnett (2012) también considera como aspectos limitadores del impacto de la formación el modo cómo se considera el conocimiento enseñado y el papel asignado a quien aprende. Observa que cuando se pasa del campo disciplinar, por ejemplo, al desarrollo del currículum por módulos, por problemas, etc., la formación se percibe como una necesidad. Del mismo modo, cuando el centro de gravedad del intercambio pasa del profesor al estudiante, a cómo éste necesita, interpreta y utiliza el conocimiento facilitado o generado, la necesidad de reflexionar sobre la mejor forma de organizar todo ello, lleva a reconsiderar la docencia. La formación deviene una necesidad en la medida que abandona los límites de un conocimiento predeterminado, en distintos contextos de aplicación o de desarrollo. Por

el contrario, es menos permeable cuando la materia objeto de aprendizaje está bien delimitada en su programa y estatus, en un programa de estudio cerrado y el sujeto que aprende bien pre-configurado en el imaginario docente.

Tampoco ayuda el hecho de sostener una concepción genérica de la formación, ni de profesor estándar, ni referirse a dicha actividad como ‘formación’ o ‘desarrollo’. La ‘formación’ sufre una profunda mutación cuando se percibe como *desarrollo docente*. En consecuencia, se entendería como tal todo aquello vinculado con la relación de aprendizaje y enseñanza (enfoques, actuaciones, metodologías, recursos, etc.) cuya finalidad es facilitar el desarrollo e implementación de las mejores respuestas posibles a preguntas como las que siguen, ejerciendo éstas de potente antídoto contra la autocomplacencia institucional, o contra la *naturalización* de las actuales condiciones de desarrollo curricular o de enseñanza: ¿Cómo es posible mejorar aquello que se está haciendo, en términos de calidad, de eficiencia institucional, de tipos de logros, etc.? ¿Qué merece ser enseñado con prioridad en cada uno de los títulos universitarios, atendiendo al tiempo de su duración? ¿De qué modo es mejor distribuir los diversos contenidos a lo largo de unos determinados estudios? ¿Qué se pretende que logren los estudiantes, en cada uno de ellos? ¿Cómo deberían dominar los estudiantes el conocimiento propuesto y qué tipo de resultados o de formación resultante debería o deberían priorizarse? ¿Qué tipo de recursos o estrategias de aprendizaje, qué materiales, qué plataformas virtuales, etc., pueden ayudar mejor en los anteriores propósitos? En el actual marco de reconfiguración práctica de los estudios superiores, de explosión del conocimiento, de incremento de la diversidad de los estudiantes, no se puede mirar hacia atrás buscando allí las respuestas para el futuro. La Universidad y sus funcionamientos, si bien suelen ser conservadores, no son a-históricos, sino cambiantes por propia naturaleza. Las anteriores cuestiones no se pueden abordar – ni mucho menos responder – mediante abordajes administrativos, técnicos o gerencialistas. Ni pensando en que el modelo *alguien enseñará a alguien* es viable en todos los casos y, además, sostenible.

En la búsqueda de las mejores respuestas a las anteriores preguntas, y en su alineamiento con propósitos asumidos institucionalmente, es cuando se pueden detectar necesidades formativas específicas de grupos o personas, centradas en determinados aspectos que les interesan de modo particular. Si bien toda “formación” o “desarrollo” necesariamente debe ser impulsado por alguien, no necesariamente debe ser impartida por terceros. Un equipo de trabajo, las mismas reuniones de docentes, los proyectos compartidos de trabajo, o la acreditación externa de la reflexión realizada sobre aspectos de la profesionalidad docente podrían entrar dentro de aquella consideración de desarrollo. A partir de la revisión de la literatura sobre el particular (McAlpine, 2003; Prebble *et al.*, 2004; Stes *et al.*, 2010; Feixas, 2013; Zabalza, 2014), se puede afirmar que toda formación –entendida en sentido amplio y en formatos diversos– ejercerá un impacto significativo si: (a) está ajustada a un propósito institucional, reconocido y compartido, de calidad o de mejora; (b) se articula en red, de comunidad de aprendizaje o de práctica, como una actividad con objetivos comunes, desarrollarse mediante la acción; (c) se orienta hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; (d) parte de diagnósticos evidenciados en las evaluaciones de la calidad docente; (e) tiene bien alineados su propósito formativo, su duración y metodología; (f) es valorada institucionalmente, en términos de prestigio personal o grupal, p.e. para acceder a un contrato, promoción, premio, etc.

¿Hacia dónde ir? Enfoques desde la literatura del campo.

Si bien caben distintos enfoques, no existe una real mejora profesional sin someter a reflexión y contraste tanto la propia acción como la cultura docente que la propicia. Los profesores no se hallan aislados de otros sistemas socio-culturales, ni su forma de trabajar es independiente de las modalidades propiciadas desde los modelos de gestión académicos oficiales, más generalizados o valorados. Para avanzar de modo efectivo tampoco basta con el imperativo de la voluntad, por necesaria que sea, ni con la reflexión, si se desvincula de la acción. Debe incorporar las reflexiones y propuestas contrastadas en este campo, en relación con nuevos aprendizajes y el papel del profesorado en este escenario. Steinert *et al.* (2006:509), por ejemplo, observan cuatro condiciones para dar lugar a un cambio: una actitud positiva de deseo por parte de las personas; saber qué y cómo hacerlo; cambios en recursos y conductas; un ambiente de trabajo que apoye dicho cambio y un sistema de recompensas para el mismo, es decir cambios a nivel organizativo e institucional coherentes y de apoyo a los anteriores.

Se pueden definir cuatro grandes ámbitos o escenarios en el propósito de aportar valor añadido a los aprendizajes de los estudiantes. El primero es el de la *acción individual*. M. Wilson (2012:87-88), en su análisis de diversas iniciativas, establece los siguientes ítems como susceptibles de ser trabajados con los profesores, considerados individualmente: mejoras en técnicas de enseñanza; del conocimiento sobre aspectos de la enseñanza, del aprendizaje, las teorías educativas, las concepciones sobre la docencia; de los recursos y enfoques del tratamiento de los recursos virtuales; actitudes respecto a la enseñanza; reflexión crítica sobre la enseñanza; reflexión sobre nuevos enfoques y oportunidades de enseñanza; investigación y adscripción a redes y trabajo reflexivo con otros.

Un segundo escenario es la acción vertebrada en equipo. Del mismo modo que la investigación ha pasado de ser un asunto individual a vertebrarse en líneas de acción en equipo y en redes, la docencia debe orientarse hacia el desarrollo de experiencias formativas articuladas que den sentido a los currículos, desde el punto de vista de las necesidades expresadas desde los estudiantes y sus expectativas. Ello incide en aspectos de preparación de nuevos materiales y recursos, en la organización docente y curricular, en nuevos proyectos o enfoques de la enseñanza, en la mejora en la coordinación, en la preparación de nuevas propuestas formativas, la mejora en la coordinación curricular o la colaboración interdepartamental en la docencia compartida.

Ambos escenarios confluyen en un tercero, el del desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes y el de su retención. Este enfoque considera cómo mejorar la eficiencia en los aprendizajes propuestos y la reflexión sobre éstos, su lugar y justificación en un currículum considerado globalmente. En este escenario, 'mejorar' consiste en saber proponer proyectos, incorporar herramientas TIC; saber activar, estimular y proporcionar los mejores andamiajes y recursos para que los estudiantes construyan y elaboren su propio conocimiento, de un modo que esté alineado con formas de aprender que les permitan seguir aprendiendo y trabajar mejor en la elaboración de su conocimiento. Un cuarto enfoque o escenario es aprender a ajustar o adaptar una propuesta formativa a las necesidades de los estudiantes en una titulación determinada. Lejos de propuestas estandarizadas, la coordinación de los docentes, en mejores experiencias formativas y estímulos y orientaciones para desarrollar mejores aprendizajes los estudiantes, da

lugar a propuestas con un alto valor añadido y con capacidad de atracción de jóvenes talentos. Las nuevas plataformas, materiales digitales, vídeos, etc., constituyen elementos potenciadores de la autonomía en el estudio. Su empleo adecuado potencia las actividades presenciales, abriendo espacios de intercambio y de reflexión presencial y online. Ello supone dominar nuevas dimensiones de la docencia, como la mentoría, la tutoría y la orientación académica o la profesional u otros enfoques de la evaluación, etc.

Dichos escenarios guardan mucha relación con las dimensiones y criterios propuestos para el desarrollo profesional formulados desde las universidades australianas (Devlin y Samarawickrema, 2010): enfoques de enseñanza que influyen, motivan e inspiran a los estudiantes a aprender; modalidades de desarrollo de los programas de estudio y los recursos que reflejan un dominio de la materia; enfoques de la evaluación y la retroalimentación que fomentan el aprendizaje autónomo; respeto y apoyo al desarrollo de los estudiantes como individuos, y actividades académicas que han influido y reforzado el aprendizaje y la enseñanza. Estos grandes ámbitos de acción formativa encajan en lo que Akkerman y Bakker (2011) definían como un modelo ‘transfronterizo’ (*boundary crossing*) entendiendo por ‘frontera’ aquello que mantiene una discontinuidad en la acción o en la interacción, por lo que el desarrollo profesional se percibe como necesario. El potencial de aprendizaje de estas situaciones lo definen mediante cuatro mecanismos: identificación, coordinación, reflexión y transformación.

Los escenarios anteriores pueden concebirse del modo convencional o bien a partir de la incorporación y empleo masivo de las tecnologías propias del Web2.0. Se hace casi imposible imaginar que en el inmediato futuro se pueda enseñar y aprender sin la mediación de dichas tecnologías. Prácticamente el 99% de todo el saber mundial se halla ya accesible en Internet (Mayer Schönberger y Cukier, 2013). Por otra parte, el porcentaje de estudiantes en Educación Superior se acerca en muchos países al 50% del grupo de edad o lo superan y la formación superior combina cada vez más lo académico con la experiencia vital y laboral (Barber *et al.*, 2013). Finalmente, para una gran parte de los actuales estudiantes la tecnología, internet o la conectividad ya no son “tecnologías”. Simplemente son ‘hechos’ con los que han convivido y se han manejado de un modo u otro desde que tienen uso de razón (Oblinger *et al.*, 2003). Estas tecnologías han hecho evolucionar en ellos nuevas actitudes y formas de interaccionar con el conocimiento y también de relacionarse en función del mismo. La tecnología es entendida por las nuevas generaciones como un algo invisible, si bien necesario para la mayoría de las actividades que realizan.

Todo ello afecta a los espacios convencionales para el aprendizaje. El concepto ‘clase’ en muchas instituciones de ES significa todavía el espacio más genuino para la enseñanza, en el que el profesor ejerce un rol preponderante. No obstante, a medida que se extienden y mejoran los recursos tecnológicos, se difunden las conexiones inalámbricas y decrecen los costes tecnológicos, este escenario clásico cambia radicalmente. En su lugar emerge otro, con un significado mucho más amplio, el de ser un ‘espacio del aprendizaje’ privilegiado, si bien con actividades y roles distintos a los tradicionales, tanto para el profesor como para los estudiantes. Disponer de ordenadores personales en el aula significa la posibilidad de dedicar tiempo a hacer búsquedas simultáneas y complementarias a las presentaciones del profesor, en acceder a fuentes documentales primarias, o liberar tiempo de las exposiciones para profundizar en informaciones, en actividades deliberativas tutorizadas en pequeños grupos cooperativos, o

seminarios. O bien para explorar conceptos, relacionarlos entre sí, contrastar enfoques resolver algoritmos o responder a cuestionarios, en un contexto de activación de los aprendizajes, todo un grupo (Brown y Lippincott, 2003). El concepto ‘clase’, por lo tanto, se transforma en un triple sentido, en el de la ampliación de las posibilidades de las acciones de enseñanza y de aprendizaje, en la evolución y alcance de las mismas y en la modificación del tipo roles y de interacción entre profesores y estudiantes que dichas tecnologías posibilitan. Ello incluye la posibilidad de establecer redes de aprendizaje entre los estudiantes Chatti (2009) , lo que aporta un sentido potencialmente distinto al tipo de aprendizajes, al trabajo en grupo y a la relación de enseñanza con los docentes, comparado con la relación convencional a partir del concepto de clase más tradicional. Sin embargo, es importante retener que la tecnología en sí misma, por sofisticada que sea, no ejerce este poder transformador.

Sin embargo, con las plataformas de trabajo orientadas hacia el aprendizaje normalmente afloran problemas de tres tipos. En primer lugar, los instrumentos virtuales disponibles siguen las reglas propias de la ingeniería informática y se acercan más al modelo de “caja de herramientas” a disposición del usuario que al concepto de entorno de trabajo operativo, basado en la lógica de las condiciones para el aprendizaje. En este sentido, muchas plataformas no pueden definirse funcionalmente como entornos de aprendizaje virtuales de calidad, aunque incorporen herramientas propias de la Web2.0. En segundo lugar muchos profesores no saben bien cómo alinear dichos recursos y sus posibilidades con las actividades o contextos de aprendizaje que les son más funcionales, bien porque no han orientado su trabajo integrando dichas herramientas, bien porque creen que el tamaño de los grupos y las condiciones objetivas desde las que desarrollan su enseñanza no se lo permiten, o porque no saben cómo combinar determinadas herramientas en una propuesta. En estos casos, plataformas relativamente sofisticadas no dejan de tener un rol auxiliar relativamente simple, de modo que la introducción de tecnología desde un enfoque convencional de la clase se convierte más en un problema de costes que en parte de la solución para el aprendizaje (Twigg, 2003). Finalmente, la formación y desarrollo profesional docentes no siempre se halla alineada con la necesidad de encontrar la mejor respuesta aplicada a las consecuencias de los problemas anteriores.

En cualquier caso, los recursos tecnológicos a disposición de los estudiantes están avanzando en complejidad y su uso alcanza cada vez a más universidades y usuarios. Entre los diversos recursos complejos para favorecer el aprendizaje destacan dos, que pueden entenderse como distintos enfoques para un mismo propósito, combinar en el aprendizaje los recursos tecnológicos con la enseñanza cara a cara, o *Blended Learning* (BLE), aunque el concepto sea un tanto borroso (Torrise-Steele y Drew, 2013) , por las muchas opciones distintas que encierra. El primero de ellos, es el de *Personal Learning Environments (PLE)* virtuales, un concepto establecido a partir de 2001(Brown 2010). Este concepto es complementario de un segundo recurso, el *Portafolio del Estudiante (SP)*, es decir, una herramienta facilitadora del registro selectivo de evidencias de aprendizaje del estudiante a lo largo de su formación.

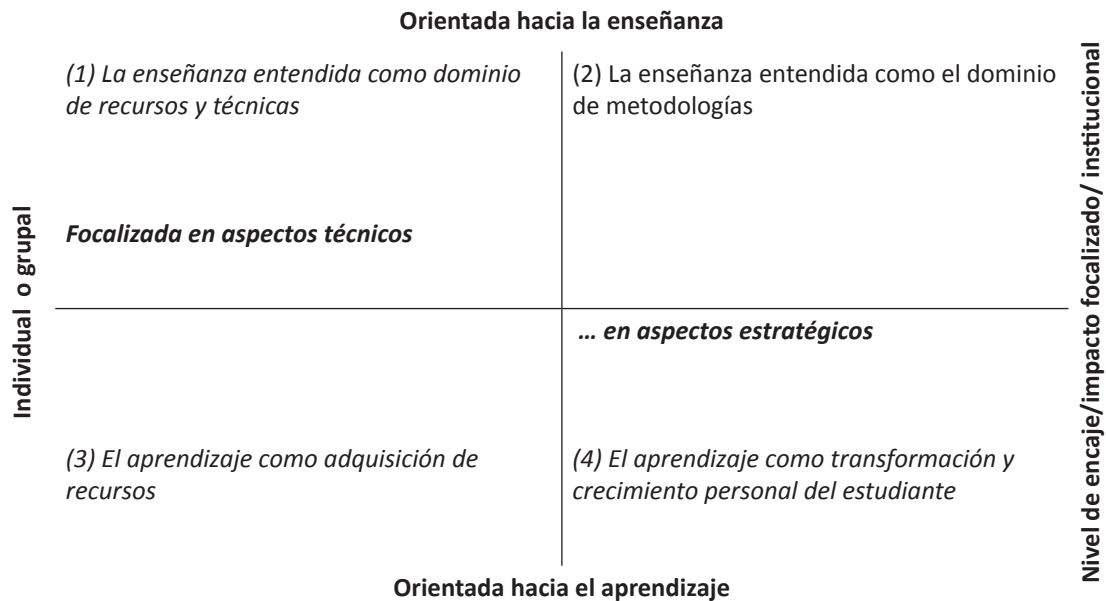


Figura 1. Cuatro modelos para la Formación (a partir de Barnett 2012).

A tenor de lo expuesto hasta aquí se pueden considerar cuatro grandes orientaciones para la formación, a partir de Barnett (2012), (Figura 1). Así, la formación docente, entendida como desarrollo profesional, puede orientarse desde cuatro espacios: mejorar la enseñanza impartida, mediante ciertas técnicas, o desde un enfoque metodológico global, orientado hacia nuevas estrategias, etc. También puede asumirse como eje la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, a su vez, desde enfoques técnicos o estratégicos. Cualquier impacto significativo del programa de desarrollo profesional incide de un modo u otro sobre las cuatro grandes esferas en las que se inscribe toda acción profesional docente en Educación Superior: la de los mismos usuarios o participantes en el programa; el eventual impacto sobre su docencia; sobre los estudiantes y sobre la misma institución universitaria (Steinert, 2006; Zabalza, 2011), en el nivel que sea, el de Titulación, Facultad o más general, de la propia universidad. Un importante equívoco a evitar es el de considerar que la formación puede parcelar los diversos aspectos temáticos tratados, desvinculándolos de sus conexiones con otros (Clarke y Hollingsworth, 2002; Trowler y Cooper, 2002). Considerar las intervenciones formativas desde un plano técnico, con bajos niveles de reflexión y de relativa equivalencia entre sí constituye un grave equívoco, dado el impacto estratégico, en relación al desarrollo o mejora profesional.

Una agenda para el desarrollo profesional docente

El profesorado universitario llega a desempeñar su trabajo después de múltiples filtros y procesos de selección y lo hace de acuerdo con las demandas propias de la actual cultura docente. No es la “formación” su punto débil, sino un desarrollo profesional insuficientemente alineado con las nuevas y crecientes demandas. Ahora bien, tampoco será cualquier forma o modalidad “formadora” o “desarrolladora” la que le aporte nuevas fortalezas. Sin embargo, este desarrollo profesional puede variar en función de múltiples circunstancias. Precisamente lo que caracteriza a la universidad es la diversidad

de enfoques y contextos, si bien los puntos de convergencia profesional descansan en el dominio básico –y lo más compartido posible– de ciertas competencias profesionales docentes. En consecuencia, el desarrollo de dicha formación no necesariamente debería encorsetarse en un enfoque preestablecido de la profesionalidad ni significa que no puedan formularse propuestas de acreditación en desarrollo docente, basadas en el reconocimiento de determinados niveles de competencia, en determinados aspectos, tal como refleja la experiencia holandesa (De Jong *et al.*, 2013). La flexibilidad debe ser funcional a las características de la misma universidad.

A partir de Steinert *et al.* (2006), se proponen cinco niveles de desarrollo profesional, con respecto al tipo de cambio esperado en cada una de las opciones contempladas. A partir del mismo, aspectos técnicos como la duración de la actividad o bien el tipo de desarrollo de la misma no poseen un sentido en sí, sino que adquieren su carácter funcional de acuerdo con el propósito de referencia asumido y las posibilidades prácticas de llevarse a cabo. Esta propuesta asume que las modalidades de organización y de desarrollo de la formación pueden ser diversas y específicas para cada uno de los diversos propósitos o niveles de formación. Para el nivel denominado como 0 y los dos primeros, las actividades formativas pueden ser cortas, puntuales en el nivel 0 y más extensas en el 2º nivel. Los niveles 3 y 4 pueden requerir acciones formativas con duraciones de tiempo medio, por ejemplo, superiores a 10 horas de promedio, incluidas sesiones de práctica, de observación de lo que sucede, reflexión posterior, etc., si bien ello dependerá de los participantes y de su nivel de práctica, del punto de partida o de la estrategia desarrollada.

A medida que el nivel de formación sea más elevado, probablemente se requerirá proporcionar también niveles de apoyo o de *coaching* externo. Por otra parte, a mayor nivel de formación deseado, la modalidad de taller, en la que predomina la reflexión, la auto-elaboración de materiales o de propuestas, el contraste o el debate con los iguales, debería ser la dominante. Asimismo, las acciones formativas más complejas es importante que se desarrollen entre grupos o equipos vinculados con algún tipo de proyecto formativo institucional, de Facultad o de Universidad.

Los niveles previstos son los siguientes: 0. Sensibilizar, divulgar enfoques y necesidades; 1. Recursos profesionales básicos; 2. Contenidos de carácter organizativo y metodológico y de materia. 3. Estrategias docentes individuales, de carácter organizativo, reflexivo curricular; 4. estrategias docentes de equipo, de carácter organizativo, reflexivo curricular; 5. gestión y evaluación curriculares. Respecto de cada uno de estos niveles cabría establecer, en cada contexto institucional, un tipo de cambio esperado (y en qué aspectos) así como un determinado nivel de dominio, bien vinculado a las evaluaciones de calidad o bien para acreditarse en docencia universitaria, si hubiese la voluntad política de ir instaurando este requisito. La Tabla 1 en el anexo ilustra el enfoque anterior.

Conclusiones

¿De qué manera pueden ser mejorados los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ES? ¿Pueden los actuales planes y programas de desarrollo profesional docente ejercer un impacto en dicha mejora? Las respuestas consideradas en este texto no pueden entenderse al margen de la adecuación de los Estudios Superiores a la progresiva

transformación de las sociedades hacia la economía del conocimiento, con todas sus consecuencias. Sintonizar la ES con el nuevo escenario requiere superar una modalidad de pensamiento fuertemente ideologizada, según la cual la calidad de la docencia depende de los méritos investigadores, una relación causal de la que no hay evidencias contrastadas en la literatura, y que 'el modelo formativo actual' sigue siendo funcional, al margen de los datos y argumentos que explican las profundas transformaciones de lo que, para sintetizar, denominaremos 'la demanda'.

Dar con nuevas respuestas no será posible sin poner el acento en nuevas orientaciones para el desarrollo profesional y en los nuevos recursos tocológicos, estrechamente asociados a las estrategias de dicho desarrollo. La literatura revisada apunta rasgos clave para este proceso: aquello que estandariza y simplifica, o reduce la profesionalidad a pautas, esquemas y técnicas de acción ejerce una triple devaluación del desarrollo profesional: ante los administradores y gestores políticos y ante los propios docentes, limitados e inertes ante el bajo impacto de este paradigma gerencialista. Afrontar el desarrollo de la profesionalidad docente requiere de una agenda y de un programa, fundamentados, más que una diversidad de iniciativas. Se ha mostrado cómo los procesos de formación/desarrollo obedecen a unos niveles crecientes de complejidad y desestimarlos constituye un error. Un amplio consenso avala las actividades de reflexión enraizadas en la propia práctica, de acuerdo con referentes relevantes, con el fin de reelaborar las actuales propuestas. También tienen más recorrido los enfoques que enlazan diversos niveles de acción, desde los aspectos técnicos hasta los estratégicos, teniendo como referente último y más relevante la mejora de los aprendizajes.

Hay evidencias, también, de que a mayor transparencia institucional en el análisis de las condiciones de los aprendizajes de los estudiantes, o una participación más relevante de éstos en dicho análisis, favorecen las condiciones para su mejora (Laughton y Montanheiro, 1996) y, en consecuencia, las de un desarrollo profesional docente más sostenido. Este conjunto de condiciones convergen en potenciar tres grandes motores del desarrollo profesional: la convicción de la "necesidad" (Barnett, 2012) en lugar de la autocomplacencia; una actitud auto-evaluadora con respecto a las propias acciones docentes y el incremento del sentido de responsabilización, personal e institucional, acerca de su mejora, los cuales impulsan un doble empoderamiento, el de los profesionales en su propia actividad y el de la institución en la que desarrollan aquella.

Anexo

Nivel / Foco de la formación docente	Centrada en la/el	Aprendizaje y nivel de dominio	Tipo de cambio esperado (acreditación)
<i>Nivel 0. Sensibilizar, divulgar otros enfoques y necesidades</i>	Enseñanza y profesor	Fáctico. Informaciones, marcos, enfoques, recursos. Apertura de actitudes favorables y acceso a nueva información.	Modificación de los niveles de conocimiento; incidir en las actitudes convencionales. Vinculado a las evaluaciones de calidad.
<i>Nivel 1 Los recursos profesionales básicos</i>	Enseñanza y profesor	Informaciones y enfoques para el empleo de recursos técnicos. Diversificación de recursos, habilidades herramientas y conductas docentes orientadas al aprendizaje	Cambios técnicos. Empleo de nuevos recursos, promoción de nuevos hábitos y conductas, de orden técnico.
<i>Nivel 2 Los contenidos de carácter organizativo y metodológico y de materia.</i>	Enseñanza y Aprendizaje estudiantes	Recursos didácticos de orden personal y metodológico, orientados a la intervención docente en la mejora del diseño y gestión de los aprendizajes.	Cambios en la comprensión: nuevo empleo de conceptos, estrategias y procedimientos relevantes en relación a incentivar una mayor autonomía en los aprendizajes.
<i>Nivel 3 Las estrategias docentes individuales, de carácter organizativo, reflexivo curricular.</i>	Aprendizaje y enseñanza	Estrategias que se replantean el enfoque curricular de las temáticas académicas o las materias: p.e. PBL Estrategias para el aprendizaje individual y en equipo. Recursos digitales Web2.0 y su empleo en la docencia.	Cambios con respecto a concepciones precedentes sobre Enseñanza y Aprendizaje, el conocimiento de nuevas estrategias, como nuevas actitudes hacia la Enseñanza y aprendizaje y desarrollo de recursos de incentivación, de apoyo y de autorregulación de los aprendizajes.
<i>Nivel 4 Las estrategias docentes de equipo, de carácter organizativo, reflexivo curricular</i>	Aprendizaje	Estrategias para gestionar a la regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Acciones en red, en equipo, de innovación y de cambio. Propuestas de cambios organizativos-institucionales limitados. Dominio de recursos Web2.0 para potenciar plataformas de aprendizaje personalizadas y en red.	Desarrollo de la tutoría, la orientación, la promoción de grupos, de técnicas para el desarrollo de talleres y debates, etc.
<i>Nivel 5 La gestión y evaluación curriculares</i>	Diseño curricular y evaluación de la calidad institucional	Competencias estudiantes, Modalidades de desarrollo curricular: módulos, integración prácticas, etc. Evaluación de la calidad. Propuestas de modificaciones organizativas institucionales. Elaboración de proyectos.	Elaboración de propuestas curriculares de materia, modulares, de ciclo, institucionales. Evaluación de las mismas.

A partir de Steinert et al. (2006)

Tabla n.1 Propuesta de agenda para el desarrollo profesional docente y sus niveles.

Referencias bibliográficas

- AQU (2012). *Universitat i Treball a Catalunya*, Barcelona: Agència Catalana per la Qualitat Universitària, pp.43-46
- Akkerman, S.F., Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Azcárraga, J.A., Goñi, F.M. (2014). Sobre la necesidad de una reforma universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 257, Año LXXII, Enero-Abril, pp. 5-22.
- Barber, M., Donnelly, K., Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming, Higher education and the revolution ahead*. London: Institute for Public Policy Research, 71 págs. Recuperado de <http://www.ippr.org/publication/55/10432/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead> [9 de Mayo de 2013].
- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 65-77
- Barnett, R., Di Napoli, R. (Eds.), (2008). *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives*. Routledge: London.
- Bascia, N., Hargreaves, A. (Eds.), (2000). *The Sharp Edge of Educational Change*. Falmer Press: London & New York.
- Brynjolfsson, E., McAfee, A. (2013). *La carrera contra la máquina*. Antoni Bosch Ed.: Barcelona.
- Brown, M.B., Lippincott, J. (2003). Learning Spaces: More than Meets the Eye. *Educause Quaterly*, 1, 14-16
- Carr, N. (2011). *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*. Taurus: Madrid.
- Chatti, M.A. (2009). Mashup Personal Learning Environment. Recuperado de <http://www.google.com/reader/shared/06179808011277023861> [12 de Abril de 2013].
- Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- CRUE, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2010). *La Universidad Española en Cifras*. pp.29 y 119. Recuperado de <http://www.crue.org> [4 de febrero de 2014].
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P., Van Keulen, H. (2013). Poldering a Teaching QualificationSystem in Higher Education in the Netherlands, a typical Dutch phenomenon. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(3), Número monográfico dedicado a *Formación docente del profesorado universitario*, 23-40. Accesible en: <http://www.red-u.net/>
- Devlin, M., Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124.

- Feixas et al. (2013). *Transferencia de la Formación Docente: el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente*. Informe de Investigación. Policopiado, 187 págs. Red Estatal de Docencia Universitaria, RED-U. Accesible en www.red-u.org
- ICED, International Consortium for Educational Development (2013). *Consortium internal Rapport*. No publicado.
- Jones, P.W. (2007). Education and world order. *Comparative Education*, 43(3), 325–337
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Knapper, C.K. (2013). The impact of training on teacher effectiveness: Canadian practices and policies. In Simon, E. and Pleschová G. (Eds.), *Improving teaching in higher education: The challenges of creating effective instructional development programs*. Routledge: New York and London, pp. 53-68.
- Krugman, P. (2011). Autor! Autor! Blog de Paul Krugman, entrada del 6 de Marzo de 2011, <http://krugman.blogs.nytimes.com>
- Laughton, D., Montanheiro, L. (1996). Core skills in higher education: The student perspective. *Education & Training*, 38(4), 17–24.
- Majó, J. (2011). *Luz al final del túnel, vivir y trabajar después de la crisis*. RBA Editores: Barcelona.
- Mayer Schönberger, V., Cukier, K. (2013). *Big Data*. Turner: Madrid.
- MECD (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Consejo de Coordinación Universitaria y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, UPM.
- MECD (2013a). Datos y cifras del Sistema universitario español, curso 2012-2013. Recuperado el 2 de abril 2013, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/sue/datos-y-cifras-sistema-universitarioespanol.pdf?documentId=0901e72b814eed28>
- MECD (2013b). Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del Sistema Universitario Español. 12 de febrero de 2013. Recuperado el 20 de abril de 2013, de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadanomecd/participacion-publica/sistemauniversitario/adenda-propuestasreforma.pdf>
- McAlpine, L. (2003). *Dynamics in higher education. Challenges for educational support*, pp. 57-71. Universitaire Press: Leuven.
- McAlpine, L. (2006). Coming of age in a time of super-complexity (with apologies to both Mead and Barnett). *International Journal for Academic Development*, 11(2), 123-127.
- McAlpine, L., Weston, C., Timmermans, J., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G. (2006). Zones: reconceptualizing teacher thinking in relation to action. *Studies in Higher Education*, 31(5), 601-615.
- Naím, M. (2013). *El fin del poder*. Random House, Debate: Barcelona.

- NETTLE Network of European Tertiary Level Educators (2008). *Case Studies in the Development and Qualification of University Teachers in Europe*. Compiled and Edited by Anikó Kálmán, Debrecen, Hungary.
- Nibblet, W.R., Butts, F., Holmes, B. (1972). *World Yearbook of the Education. Universities Facing the Future*. Routledge: Millton Park, Abingdon.
- Oblinger, D., Boomers, Gen-Xers & Millennials (2003). Understanding the New Students. *Educause review*, July/August 2003, pp. 37-47. Recuperado de <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0342.pdf> [15 de diciembre de 2013].
- OIE, Observatorio de Innovación en el Empleo (2014). Recuperado de <http://www.oie.es/> [17 de febrero de 2014].
- OCDE (2012). Education at a Glance (2012), OCDE Indicators. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en [21 de febrero 2014].
- Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G., Zepke, N. (2004). *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: A synthesis of the research*. Report to the Ministry of Education, Massey University College of Education.
- Prosser, M., Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching, on Deep and Surface Learning*. Society for Research into Higher Education & Open University Press, capítulo 4.
- Ruè, J. et al. (2012). *Informe sobre la evaluación de la calidad en docencia universitaria*. Informe interno RED-U, disponible en <http://red-u.org>
- Ruè, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *REDU*, 11(3), 17-22.
- Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Open University Press, Society for Research into Higher Education, Ltd.: London.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28, 497-526.
- Stes, A. (2008). *The Impact of Instructional Development in Higher Education: Effects on Teachers and Students*. Doctoral These, Research Council of the University of Antwerp.
- Stes, A., De Maeyera, S, Gijbelsa, D., Van Petegema, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: effects on students' learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 295-308.
- Torrise-Steele, G., Drew S. (2013). The literature landscape of blended learning in higher education: the needs for better understanding of academic blended practice. *International Journal for Academic Development*, 18(4), 371-383.
- Trowler, P.R. (2005). A Sociology of Teaching, Learning and Enhancement: improving practices in Higher Education. *Papers*, 76, 13-32

- Trowler, P.R, Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21, 221-240.
- Twigg Carol, A. (2003). Improving Learning and reducing costs: New Models for On Line Learning. *Educause review*, September /October 2003, pp. 28-36
- Valcárcel Cases, M. (2004). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. Recuperado de http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final [30 de marzo de 2014].
- Wilson, A.L. (2000). Professional practice in the modern world. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 86, 71-79.
- Wilson, M.E. (2012). *What is Known about the Relationship between Instructional Development Approaches and Effective Teaching Outcomes? A Meta-study of the Instructional Development Research Literature*. Dissertation, Curriculum Theory & Implementation. Program Faculty of Education, Simon Fraser University.
- Winberg, C. (2008). Teaching engineering/engineering teaching: interdisciplinary collaboration and the construction of academic identities. *Teaching in Higher Education*, 13(3), 353-367.
- Zabalza, M. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47, 181-197.
- Zabalza, M. (2013). La formación del profesorado universitario. Better teachers means better universities. Editorial, *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), Octubre-Diciembre 2013.
- Zabalza, M., Cid, A., Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, Año LXXII, Enero-Abril, pp. 39-54.

Artículo concluido el 3 de Junio de 2014.

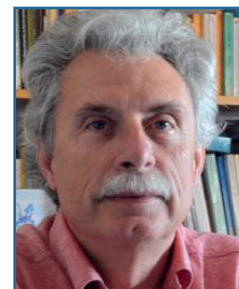
Ruè, J. (2014). El desarrollo profesional docente en Educación Superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(núm. extraordinario), 217-236. Número monográfico dedicado a la Formación de Licenciados en Veterinaria.

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

Joan Rué Domingo

Universitat Autònoma de Barcelona, España
Departamento de Pedagogía Aplicada

Mail: Joan.Rue@uab.cat



Doctor, Catedrático de Escuela Universitaria, Director Dpto. Pedagogía Aplicada UAB 1999-2003. Director IDES (Unidad de Innovación docente en Ed. Superior) UAB 2003-2006, Director de EDUCAR, 1994 -2005, UAB. Presidente de RED-U, 2008-2012 e ICED Vicepresident, 2010-2012. Investigador en Educación Superior. Tiene publicados trabajos sobre la calidad del aprendizaje, aprendizaje cooperativo, desarrollo mediante competencias, evaluación de la docencia o sobre docencia en la universidad.