

El profesorado novel en la Universidad

Oportunidades para su formación inicial
y desarrollo profesional docente

Lucía Sánchez-Tarazaga
Francesc Esteve
(*Eds.*)

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Han participado en la elaboración de esta obra:

EDITORES Y AUTORES

Sánchez-Tarazaga, **Lucía** (UJI)

Esteve, **Francesc** (UJI)

AUTORES

Álvarez-González, Yasmina (ULL)

Amador, Juan Antonio (UB)

Arroyo-Ainsa, Patricia (UJI)

Brown, Martin (DCU)

Buils, Sara (UJI)

Cáceres, José (UAL)

Climent, Esther (UJI)

Delord, Gabriela (US)

Fociños Fernández, José David (UDC)

Fortea, Miguel Ángel (UJI)

Garcés-Delgado, Yaritza (ULL)

García Naya, José A. (UDC)

Gómez del Pulgar, Sandra (UCM)

González, Eva (UB)

Harju, Vilhelmiina (HY)

Kallunki, Veera (HY)

Klingenberg, Lars (UCPH)

Llopis, M^a Ángeles (UJI)

López-Aguilar, David (ULL)

Marzo, Lourdes (UB)

Misfeldt, Morten (UCPH)

O'Hara, Joe (DCU)

Orio, Cristina (UCM)

Pagès, Teresa (UB)

Peña Cabanas, Ana M. (UDC)

Pérez-Robles, Antonio (US)

Porlán, Rafael (US)

Pujolà, Joan Tomàs (UB)

Rodríguez-Conde, María-José (USAL)

Sánchez Caballé, Anna (UJI)

Seijas Ramos, Sonia (UDC)

Torres-Darias, Néstor Vicente (ULL)

Ulstrup, Eva (UCPH)

Viñoles Cosentino, Virginia (UJI)

Dublin City University (DCU) • Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Universidad de Almería (UAL) • Universidad de Copenhague (UCPH)

Universidad de Helsinki (HY) • Universidad de La Laguna (ULL)

Universidad de Salamanca (USAL) • Universidad de Sevilla (US)

Universidade da Coruña (UDC) • Universitat de Barcelona (UB)

Universitat Jaume I (UJI)

Índice

PRÓLOGO. <i>Elena Cano</i>	7
1. La formación inicial del profesorado universitario en España	15
<i>Lucía Sánchez-Tarazaga y Francesc Esteve</i>	
2. Formación, innovación, evaluación e investigación en docencia universitaria. Procesos comprometidos con la calidad del aprendizaje en Educación Superior	23
<i>María-José Rodríguez-Conde</i>	
3. El cambio docente del profesorado universitario de materias científicas, técnicas y sociales.El programa FIDOP de la Universidad de Sevilla	45
<i>Gabriela Delord, Antonio Pérez-Robles y Rafael Porlán</i>	
4. La investigación-acción como proceso de desarrollo del profesorado novel	65
<i>Sara Buils, Patricia Arroyo-Ainsa, Esther Climent, Miguel Ángel Fortea y Lucía Sánchez-Tarazaga</i>	
5. La formación del profesorado novel en la UDC. El camino hacia una docencia transformadora	83
<i>Sonia Seijas Ramos, José David Fociños Fernández Ana M. Peña Cabanas y José A. García Naya</i>	
6. Formar a los profesores noveles para mejorar la docencia. La experiencia de la Universidad de Almería	99
<i>José Cáceres</i>	
7. Un programa de mentorías para el profesorado novel: ProNov-ULL	113
<i>Yaritza Garcés-Delgado, Yasmina Álvarez-González, David López-Aguilar y Néstor Vicente Torres-Darias</i>	
8. La evaluación formativa en el Máster de Docencia Universitaria para profesorado novel. El portafolio como estrategia de evaluación	131
<i>Teresa Pagès, Juan Antonio Amador, Joan Tomàs Pujolà Lourdes Marzo y Eva González</i>	

9. **El desarrollo profesional docente en un mundo digital.**
El caso de las universidades valencianas 149
*Anna Sánchez Caballé, M^a Ángeles Llopis, Sara Buils y
Francesc Esteve*
10. **Competencias docentes del profesorado universitario novel.**
Una propuesta formativa para doctorandos 163
*Sandra Gómez del Pulgar, Cristina Orio, Joe O'Hara y
Martin Brown*
11. **Primeros pasos en la formación docente universitaria en la
Universidad de Helsinki. Reflexiones de participantes
sobre su aprendizaje** 185
Vilhelmiina Harju y Veera Kallunki
12. **La formación pedagógica y digital del profesorado novel
en Dinamarca. El caso de la Universidad de Copenhagen** 201
*Virginia Viñoles Cosentino, Eva Ulstrup, Lars Klingenberg y
Morten Misfeldt*

PRÓLOGO

La universidad española ha sufrido, a lo largo del siglo, algunas transformaciones para adaptarse a los retos de la globalización y la sociedad del conocimiento. En la actualidad sigue teniendo que dar respuesta a nuevos desafíos derivados de un mundo cada vez con mayor presencia de las tecnologías digitales, en especial en este momento caracterizadas por la irrupción de la inteligencia artificial, y de una sociedad orientada hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Para ajustarse a las situaciones de este escenario, incierto y mutante, se hace necesario contar con recursos humanos capaces de contribuir a que la universidad continúe siendo un centro de preservación, difusión y creación del conocimiento, especialmente en un momento en que el conocimiento se crea a un ritmo tan rápido y con formatos tan variados, en el que la difusión del conocimiento se produce por múltiples vías y en el que su función de acreditación se ve amenazada por nuevas instituciones y/o modelos formativos.

El aprendizaje a lo largo de la vida nos sitúa en un escenario en el que la universidad tendrá que dar respuesta a las necesidades formativas de colectivos más heterogéneos. El aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011), el aprendizaje ubicuo (Burbules, 2014) y/o el hecho de que las barreras entre la educación formal y no formal se hayan visto desdibujadas (Peters y Romero, 2019) posiciona también a la universidad ante la necesidad de reconocer y valorar las competencias adquiridas por otras vías tanto académicas como no académicas. Los nuevos modelos formativos, que combinan la formación presencial con los entornos en línea o las propuestas de formación en alternancia o dual son otras posibilidades que parece podrían instalarse en el ámbito universitario.

Todo ello requiere de un profesorado competente, que posea la formación adecuada y trabaje en unas condiciones que permitan afrontar estos retos. Además de los cambios en las normativas, en las estructuras, en la gobernanza o en los sistemas de acceso, son necesarias políticas de formación que obedezcan a un modelo docente.

En este sentido, en los últimos veinte años se han hecho grandes esfuerzos por dotar al profesorado de los saberes y recursos necesarios para desarrollar su actividad docente. El libro que se presenta da buena cuenta de ello. Los profesores Lucía Sánchez-Tarazaga y Francesc Esteve coordinan este libro que, de forma sistemática y plural, recoge experiencias de la Universidad de Salamanca, la Universitat de Barcelona, la Universidad de La Laguna, la Universidad de Almería, la Universidad de Sevilla, la Universidade da Coruña y la Universidad Complutense de Madrid, así como de la Universitat Jaume I, a la que pertenecen los editores, las cuales constituyen un buen ejemplo de las diversas modalidades formativas existentes (para profesorado de nueva incorporación, novel, doctorandos, etc.). A la vez, las descripciones ofrecidas muestran la trayectoria seguida por algunas instituciones a lo largo de los años, perfilando así no solo el panorama actual en los programas de formación del profesorado sino la ruta seguida hasta llegar a ellos.

Los programas parecen tener algunos elementos comunes que se han venido reiterando a lo largo de los años. Por ejemplo, en el caso de la Universitat de Barcelona, en el año 2001 ya se diseñó un Posgrado de Inducción (para la división de Ciencias Económicas y Jurídicas) y en 2002 se generalizó para toda la Universidad. Quienes estuvimos en la génesis de aquel primer curso (posteriormente máster) compartíamos varias asunciones: a) la importancia de que la formación constituyese un ejemplo de cómo diseñar actividades formativas pero rehuyese de un practicismo inconsciente y buscase la formación de profesionales reflexivos (Schön, 1992); b) la necesidad de considerar e integrar la lógica de los diversos campos disciplinares superando el mero conocimiento de la disciplina para tener presente el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987); c) la conveniencia de disponer de la figura del mentor o mentora (Wright y Smith, 2000); o d) la relevancia de articular un portafolios docente (Zeichner y Wray, 2001). Todos estos elementos fueron ya incorporados en ese programa, así como en muchos otros que las diversas universidades españolas fueron armando con el tiempo, a medida que se iba consolidando la literatura sobre estos tópicos.

Sin embargo, con la perspectiva temporal, también hay ciertos elementos que no fueron ni han sido quizás suficientemente considerados

y que aparecen en los diversos capítulos de esta obra, recogiendo algunos aprendizajes colectivos que permiten interrogarnos acerca del sentido de la formación actual y señalar senderos para la mejora. La formación puede ser repensada tanto para responder a los nuevos retos como para aprovechar las posibilidades que la actual coyuntura permite.

Respecto a la coyuntura, la legislación española actual supone, a la vez, cierta evolución y cierta involución. El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad se refiere a competencias como «el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes, que le confiere el título universitario alcanzado» pero en el punto 2 del anexo II, al referirse a los resultados del proceso de formación y de aprendizaje, indica que se concretan en conocimientos o contenidos, competencias y habilidades o destrezas asumidos por el estudiantado, equiparando competencias y habilidades y no considerando estas últimas como parte de las primeras, lo cual cuestiona la formación que las instituciones han estado realizando para incorporar la lógica de las competencias y los propios marcos competenciales del profesorado.

Sin embargo, ciertas partes de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario constituyen una instancia esperanzadora, puesto que se refiere a la necesidad de aportar evidencias sobre la formación docente y a la valoración de los méritos docentes junto a los de investigación. En concreto el artículo 67 indica:

Las universidades garantizarán la formación docente inicial y continuada de su profesorado. Asimismo, establecerán planes de formación inicial y de formación a lo largo de la vida que garanticen la mejora profesional de su personal docente e investigador, en los distintos ámbitos de especialización de la actividad universitaria, en el marco de la planificación estratégica y de las prioridades de las propias universidades en materia de formación (LOSU, art. 67).

A su vez, el artículo 71, indica que, en los concursos para el acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios, «la experiencia docente y la experiencia investigadora, incluyendo la de transferencia e intercambio del conocimiento, tendrán una consideración análoga».

Aprovechando esta reclamación del valor de la docencia que la normativa insta, es momento de revisar a fondo aquellos aspectos que aún poseen un margen de mejora. En este sentido, las mejoras podrían articularse en torno a cinco ejes.

En primer lugar, parece necesario situar la formación en un marco de competencias profesionales compartido. Dicho marco tendría que

revisarse periódicamente, combinar la perspectiva de diversos agentes, como propuso el proyecto de Estudios y Análisis de los ICE de las universidades catalanas (Triadó et al., 2014) y basarse en una visión global pero que se pueda ajustar a nivel local, priorizando las competencias que cada universidad considere más relevantes para aportar a su estrategia institucional, como ya propusimos en el marco para profesorado no universitario (TKCOM, 2018). Este marco, además, debe poseer estadios o niveles de desarrollo, de forma que estos sean sea graduales y estén asociados a las responsabilidades y posibilidades de cada ciclo de vida del profesorado y de modo también que se asegure cierta continuidad entre formación inicial y permanente. La existencia de marcos como el propuesto por la Red-U (<https://red-u.org/marco-de-desarrollo-academico-docente-mdad/>), en Paricio (2018), en sintonía con las cartografías dibujadas por Paricio, Fernández y Fernández (2019) constituyen una hoja de ruta que aporta referentes para orientar la carrera docente. Se requiere disponer de una visión holística, integrando los marcos específicos, como el de competencia digital docente recientemente analizado por la CRUE (Mora-Cantallops et al., 2022), en uno solo para que actúen como referentes. Finalmente, estos marcos deberían ser considerados o estar alineados de algún modo con las exigencias de la administración puesto que el propio modelo de excelencia docente que instauren las agencias dirige el esfuerzo del profesorado hacia las dimensiones valoradas y disponer de lógicas diferentes e incluso enfrentadas puede tener efectos negativos sobre el desarrollo profesional docente.

En segundo lugar, parece imprescindible fortalecer la formación docente vinculada a la investigación sobre la docencia. Algunas de las experiencias que muestra el libro están precisamente en esta línea, que lleva hacia una mayor integración de la innovación y la investigación, a modo de investigación-acción, como se sugiere en algún capítulo, de ciclos de mejora en el aula o de formación extendida en el tiempo, que finalice con hallazgos respecto a sus resultados, levantando evidencias respecto a la eficacia de las prácticas docentes.

En tercer lugar, hay que avanzar en la creación de equipos docentes que consideren el sentido particular de los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada área de conocimiento, pero que, a la vez, permitan el desarrollo de propuestas competenciales inter y transdisciplinares. El modelo *Scholarship of Teaching and Learning —SoTL—* (Felten, 2013) parte de considerar que la enseñanza es efectiva en la medida en que genera aprendizaje en los estudiantes y, en consecuencia, promueve disponer de evidencias para facilitar la reflexión docente. Ello

halla, sin embargo, diversos obstáculos. En primer lugar, las evidencias resultan difíciles de obtener. Faltan estudios acerca del impacto de estos programas. Por otra parte, hay una dificultad metodológica relativa a la posibilidad de establecer relaciones causales entre aumento del aprendizaje y mejora en la docencia imputable a los aprendizajes de la formación docente. Por otra parte, estos procesos que impliquen levantar evidencias siguiendo un proceso más «bottom-up», como sugiere el SoTL, no pueden abordarse de modo individual, por lo que disponer de políticas de apoyo a los proyectos y a los grupos de innovación docente sería muy relevante. Algunos capítulos del libro ofrecen interesantes aportaciones respecto a la gestión de dichos grupos.

En cuarto lugar, diversificar las modalidades formativas parece también necesario, no solo por combinar modalidades presenciales con modalidades en línea (con sesiones síncronas o totalmente asíncronas; calendarizadas o «self-paced»; etc.) sino por incorporar tres tipos de propuestas: 1) combinar modalidades de formación genéricas con formación en centro, vinculadas a diagnósticos específicos de facultades y unidades y a sus líneas estratégicas; 2) apostar por sistematizar la formación entre iguales y/o redes de apoyo, de modo que la formación por parte de expertos en didáctica universitaria se complemente con lo que un profesor/a referente en el ámbito haya ya aplicado y evaluado; y 3) instaurar el reconocimiento de la formación adquirida por otras vías no directamente diseñadas por la institución pero que cumplan con unos requisitos de calidad. En algún momento las microcredenciales serán también aplicadas a la formación del profesorado universitario.

Finalmente, en todo este contexto, se hace más necesario que nunca fortalecer profesionalidad docente o quizás reclamar una nueva profesionalidad, acorde con los tiempos, vinculada a las áreas disciplinares y a los equipos docentes transversales. A la vez se hace imprescindible alertar acerca del actual reto de reforzar la profesionalidad docente dada la desmesurada prescripción existente por parte de las instituciones universitarias, que atomiza la tarea del profesorado universitario y lo aliena de su tarea. Poseer documentos marco o guías institucionales es, sin duda, necesario, pero una excesiva tecnificación de la docencia junto a una enorme normativización de la enseñanza (en ocasiones paralela a una dejación de la función docente en manos de profesorado a tiempo parcial) puede generar efectos opuestos a los deseados.

El profesor debe ser un sujeto activo en la toma de decisiones relativas a la docencia y, como investigador sobre su práctica, debe de disponer de criterios que le faculten para tomar decisiones basadas en la investigación sobre su disciplina y sobre docencia universitaria y debe de poder identificar

estrategias de enseñanza eficaces. Para ello la formación debe potenciar el conocimiento profundo de los fundamentos de la docencia más allá de píldoras fragmentadas de técnicas o saberes puntuales.

Superar la formación meramente instrumental se hace imprescindible y por ello toma particular relevancia la narración de las bases epistemológicas que sustentan los diversos programas. Los diversos capítulos narran en qué basan sus propuestas, por lo que la obra que tenemos entre manos supone una contribución académica de gran mérito. Por otra parte, la pluralidad de experiencias permite apreciar el carácter contextual de cada programa, integrado en la estrategia de cada institución, pero a la vez, la lectura global, permite también rescatar los elementos recurrentes en los diversos programas y las tendencias de futuro.

En síntesis, se trata de un libro que no solo pone en valor las políticas de formación realizadas por las instituciones hasta el momento, sino que señala posibilidades futuras, siendo de enorme interés para diversos agentes: responsables de políticas educativas, coordinadores de programas de formación docente, investigadores y estudiosos en general de la formación docente universitaria.

ELENA CANO

Universitat de Barcelona

Referencias bibliográficas

- Burbules, N.C. (2014). Meanings of «Ubiquitous Learning». *Education Policy Analysis Archives*, 22(104). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>
- Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Transmedia XXI. https://www.lmi-cat.net/sites/default/files/2_Aprendizaje Invisible.pdf
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and learning inquiry*, 1(1), 121-125.
- Mora-Cantalops, M., Inamorato dos Santos, A., Villalonga-Gómez, C., Lacalle Remigio, J.R., Camarillo Casado, J., Sota Eguzábal, J.M., Velasco, J.R. y Ruiz Martínez, P.M. (2022). *Competencias digitales del profesorado universitario en España. Un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu*, EUR 31127 ES, Publications Office of the European Union. doi:10.2760/448078, JRC129320. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2022/07/Competencias-digitales-del-profesorado-universitario-en-España-ONLINE.pdf>
- Paricio, J. (2018). *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones*. Red-U.

- Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un Marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea.
- Peters, M. y Romero, M. (2019), Lifelong learning ecologies in online higher education: Students' engagement in the continuum between formal and informal learning. *British Journal of Educational Technology*, 50, 1729-1743. <https://doi.org/10.1111/bjet.12803>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- TKCOM (2018). *Global Teachers' Key Competences Framework*. TKCOM Project.
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, D., y Del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 51-72.
- UNESCO (2022). *Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2022)*. Vídeos: <https://www.youtube.com/@formacionric4716/videos>
- Wright, S.C. y Smith, D.E. (2000) A Case for Formalized Mentoring, *Quest*, 52(2), 200-213. DOI: 10.1080/00336297.2000.10491710
- Zeichner, K. and Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.