

Formación permanente para el docente universitario: Enfoques y propuestas

Permanent education for the university teacher: Approaches and proposals

Josefa RODRÍGUEZ-PULIDO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Josué ARTILES-RODRÍGUEZ

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

M^a Victoria AGUILAR PERERA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Armina ÁLAMO-BOLAÑOS

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen: La formación del profesorado universitario debe partir de un análisis profundo de las carencias ya que la evaluación de necesidades formativas permitirá establecer las mejores líneas de intervención y abordar las carencias principales. El objetivo principal de este estudio es conocer la realidad de los planes y acciones formativas de un conjunto de universidades públicas españolas con la finalidad de evidenciar las políticas comunes de estas instituciones. La metodología se basa en un enfoque cualitativo de análisis de contenido de los planes y proyectos de formación de diversas universidades españolas. Los resultados muestran ciertas líneas comunes en la formación del docente universitario, aunque se evidencian necesidades de formación en función de determinados perfiles profesionales. La formación del profesorado de instituciones de educación superior, aunque resulta de vital importancia, es voluntaria en la mayoría de los casos. En las conclusiones se discuten las implicaciones para la práctica docente y la toma de decisiones en la implementación de acciones formativas.

Palabras clave: Formación del profesorado universitario; Espacio Europeo de Educación Superior; planes de formación; modalidades formativas; docencia universitaria.

Abstract: The training of the university teaching staff must start from a deep analysis of the deficiencies since the evaluation of training needs will allow to

establish the best lines of intervention and address the main shortcomings. The main objective of this study is to know the reality of the training plans and actions of a group of Spanish public universities with the purpose of demonstrating the common policies of these institutions. The methodology is based on a qualitative approach to content analysis of the training plans and projects of several Spanish universities. The results show certain common lines in the training of the university teacher, although there is evidence of training needs according to certain professional profiles. In the conclusions the implications for the practice are discussed.

Keywords: Training of university teachers, European Higher Education Area, training plans, training modalities, university teaching

Introducción

Con la Declaración de Bolonia se plantea la apertura de la universidad a otras realidades sociales, de forma que los egresados universitarios estén en condiciones de responder a las necesidades sociales actuales que se plantean a su profesión (Aguilera *et al.*, 2010). La clave radica en formar profesionales capaces de satisfacer las demandas sociales. La universidad del siglo XXI no puede permanecer al margen de estos cambios ya que, no sólo tiene la responsabilidad de formar a sus estudiantes, sino que además es la responsable de la transformación social en un mundo marcado por la globalización y la revolución digital (Gaete, 2011; García y Maquilón, 2010; Salas, 2000; Segredo, 2011).

Desde la legislación se deposita en el docente la responsabilidad de dichos cambios, incluidos los requisitos para la función docente. Cualquier política, que se diseñe para la mejora profesional del docente universitario, debe estar vinculada al acceso del docente a la institución superior y al desarrollo profesional del mismo (Ferrer, 2011; Cordero, *et al.*, 2014). De ahí que compartimos con Torra, *et al.* (2013) que para que la formación pueda incidir en la mejora de la calidad docente es necesario: (i) tomar conciencia de que el profesorado accede a la docencia universitaria sin tener una formación previa y (ii) no olvidar la necesidad que cada universidad se tome como una gran responsabilidad el invertir, y planificar la formación de su profesorado. Dicha planificación debe abarcar a todos sus docentes, prestando especial atención a las nuevas generaciones.

Obviamente, si tuviesen que explicitarse razones para la mejora de la enseñanza universitaria una de ellas sería la necesidad de perfeccionamiento pedagógico de los docentes como profesionales (Cordero, *et al.* 2014; Lacunza, 2002; Valcárcel, 2005; Rojas, 2017; Zabalza 2002, 2016). El diseño de estrategias de formación docente debe partir de un análisis

profundo de las carencias ya que la evaluación de necesidades formativas permitirá establecer las mejores líneas de intervención y abordar las carencias principales en un orden de necesidades (González y González, 2007). De La Herrán (2010) considera que el cambio debe realizarse desde el interior, teniendo en cuenta al profesorado y al alumnado, y desde el exterior, prestando especial atención a gestores y políticos. Esta investigación profundiza en diferentes modelos alternativos existentes en diversas universidades españolas. En consecuencia, dedicamos las siguientes líneas del artículo a la presentación de la formación del profesorado universitario, FPU de aquí en adelante.

La formación del profesorado universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior

El recorrido de la formación del profesorado universitario, según Blackmore *et al.* (2004), ha ido evolucionando desde los años sesenta del siglo XX hasta entrado el siglo XXI, pasando por diferentes fases. En los años sesenta y setenta se hace una formación *centrada en el docente* para mejorar sus competencias individuales. Entre los años ochenta y noventa comienza una formación *centrada en el alumno*, es decir, el proceso formativo de los docentes se encaminó hacia la manera de aprender del alumnado.

Hacia mediados de los noventa se realiza una formación *centrada en la institución*, a través de objetivos de cambio para cada universidad en función de sus planes estratégicos. En esta década, surge también el proceso formativo *centrado en la colaboración del profesorado*, facilitando el intercambio entre el profesorado universitario, la coordinación y la mejora del liderazgo. La formación *centrada en la práctica reflexiva* empieza a tomar relevancia, situando la acción real del aula como objeto de la formación a través de la reflexión y el coaching, traspasando la visión individual de la formación (Feixas, 2002). Por último, a principios del siglo XXI aparece la formación *centrada en el sector*, uniendo la investigación y la práctica profesional mediante programas educativos elaborados por la administración central y supervisado por parte de agencias nacionales de calidad (Blackmore *et al.* 2004).

El reto de la formación del Profesorado Docente Investigador (PDI), en el contexto de la convergencia europea, radica en que las actividades formativas deben plantearse respetando y aplicando los métodos y actividades que se espera utilicen los docentes en su ejercicio profesional. Debe existir coherencia entre el modelo de formación que se predica y el que se imparte

al profesorado (De la Calle Velasco, 2004).

Los pilares básicos del docente en la Institución Superior, siguiendo las regulaciones legales establecidas vienen determinados por la investigación, la gestión, y la docencia, que se complementa con la tutoría. En todos estos casos es necesario un proceso de formación que capacite profesionalmente al docente. Es necesaria la reestructuración epistemológica de la docencia universitaria y apuntar hacia la parte organizativa de la institución, de ahí la necesidad de reorientar el funcionamiento de los Departamentos y Facultades (Imbernón, 2012). Según la cultura organizativa de trabajo que exista, es decir, su toma de decisiones, sus formas de proceder, será su desarrollo organizativo y por supuesto su imagen social. Dicho cambio debe estar en manos de gestores preparados (Hogg y Terry, 2000; Van Dick *et al.*, 2004; Rodríguez y Artiles, 2017). Por consiguiente, el gestor de la universidad, debe ser un líder formado. En esta triple dimensión del docente como gestor, profesor e investigador, dependiendo del tipo de profesorado, podemos encontrarnos diferentes enfoques para comprender la institución.

En muchas ocasiones, la imagen de lo que es ser profesor es una imagen heredada. Interiorizando un modo de cómo ser docente, se tiende a hacer con los alumnos, mejor o peor, lo que se ha aprendido de otros profesores en la propia experiencia como alumnos (Ballenato, 2008). Este rol aprendido puede interferir con el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en el aula. La identidad del profesor universitario está asociada a las formas de concebir la enseñanza, ya que, se construye en constante interacción entre lo individual y lo colectivo, y se concretan en procesos subjetivos e individuales (Sánchez, 2014).

Los planes de formación deben tener en cuenta también los diferentes perfiles de profesorado y los años de docencia que han impartido. Las diferencias entre el profesorado novel y el experto apuntan a que los nuevos profesores, cuando empiezan, están especialmente centrados en la materia, siendo la preocupación básica mostrarse fuertes en los contenidos que se tratan, ser capaces de responder a las preguntas de los estudiantes o preocuparse por aspectos que vayan más allá del contenido (Gros, y Romañá, 2004). A los nuevos profesores suele preocuparles que los estudiantes les dejen sin saber qué responder, contestar con vaguedades o verse obligados a reconocer su ignorancia. Los profesores principiantes inseguros imaginan que estas respuestas son evasivas, pero no es así, sino que transmiten un mensaje muy importante acerca del auténtico proceso del aprendizaje (Knight, 2005).

La formación de docentes es un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se pretende alcanzar unas finalidades, lograr unas destrezas o habilidades

didácticas a través de determinadas acciones y en el que se deben valorar las mejoras conseguidas (Imbernón, 2011). La Formación del Profesorado Universitario FPU debe ser entendida como un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente. Esto abarca tanto la formación inicial como la permanente, e incide en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la Educación Superior (Aramburuzabala *et al.*, 2013). Ello significa que, las políticas de formación, adoptadas en la institución superior, deben orientarse hacia la profesión docente de forma general y de este modo mejorar el estatus del docente, su productividad y su desarrollo profesional (Ferrer, 2011).

La formación docente debe ser un proceso continuo, abierto, flexible y contextualizado, a través de variadas y diferentes estrategias, atendiendo a las necesidades del contexto de acción del docente (González y González, 2007). Además, debe tener en cuenta, en aquellas acciones que lo requieren, la colaboración con el mundo empresarial y socio-político (Aguilera *et al.*, 2010; Rodríguez, 1999). La FPU debe reunir una serie de requisitos para optimizar los resultados: debe fomentar la reflexión sobre la práctica docente, facilitar el intercambio de experiencias entre iguales, algo que podría ser de gran ayuda en la formación de gestores, unir el proceso a un proyecto de innovación y formar mediante el trabajo colaborativo (Imbernón, 2012). En cualquier caso, debe ser contextualizada, próxima a los diversos campos disciplinarios, orientada a la innovación y a la práctica docente. Todo ello, sin olvidar que la tarea educativa del profesorado es provocar, facilitar, orientar, guiar, ayudar, al alumno para que éste alcance sus conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores (Pérez, 2010).

Es necesario el compromiso obligatorio del profesorado universitario para estar en permanente actualización. Es algo que reclamamos al alumnado para su desarrollo profesional y que debemos ejemplificar con nuestro trabajo. Esto se consigue a través del conocimiento profundo de los contenidos que impartimos y, además, el dominio de competencias pedagógicas para comunicar esos contenidos de manera eficaz (Zabalza, 2016). Debemos tener en cuenta que las demandas del profesorado universitario, sobre su formación docente, evidencian que el profesorado del área de Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación y los del área de Ciencias Económicas, Empresariales, Derecho suelen colaborar y reclamar más formación que los del área de Matemáticas, Física, Química e Ingeniería (Aciego *et al.*, 2003). Ello significa, que las demandas formativas e implicaciones del profesorado pudieran estar determinadas por la pertenencia al área de conocimiento.

Para dar respuesta a estos colectivos es necesario trabajar con diversos modelos de formación, entendiendo estos como aquellos formatos que estructuran y dan forma a las diferentes acciones formativas a través de contenidos, objetivos, competencias y duración (Fernández y Montero, 2007). Es decir, si el conjunto de profesorado es diverso en cuanto años de docencia y ámbitos de conocimiento tendrán rasgos distintivos, los modelos y estilos de aprendizaje son distintos entre los mismos (Cano, 2000), incluso existen determinados estilos de aprendizaje en la universidad según la titulación cursada (Camarero *et al.*, 2000).

Esto es algo que deberá ser tenido en cuenta en la formación de los docentes universitarios. Respecto a la estrategia didáctica, la conceptualizamos como la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el o la docente decide sobre las actividades y, recursos para alcanzar los objetivos y/o competencias establecidos para la materia que imparte. El profesorado debe conducir, orientar, facilitar, guiar, el proceso de aprendizaje del alumnado mediante situaciones de aprendizaje atractivas, significativas y dinámicas, de ahí que la innovación docente es una pieza clave (Herrera y Lorenzo, 2009).

Fernández y Montero (2007) clasifican las estrategias didácticas en función de a quienes están dirigidas (i) modalidades de carácter individual, en centros y en grupos o (ii) por el carácter de la formación (autoformación, heteroformación, e inter-formación colaborativa). Aramburuzabala, Hernández-Castilla y Uribe (2013) en relación a los modelos y tendencias de la formación docente universitaria, consideran que las modalidades de formación ofertadas o disponibles facilitan la definición del modelo de FPU. En este sentido nos encontramos, entre otros (Aramburuzabala, *et al.*, 2013; González, 2005):

- Formato tradicional de curso o seminario
- Intercambio de experiencias, investigación acción
- Conversaciones informales con profesores
- Intercambio de buenas prácticas
- Talleres en grupos reducidos
- Microteaching
- Método de casos y relatos personales
- Resolución conjunta de problemas.

Para ello, este proceso puede adoptar múltiples variedades formativas: formación conjunta en el doctorado; formación modular, a través de planes,

que responda a las demandas del docente; o vía máster o cursos de expertos (Imbernón, 2012).

El objetivo principal de este estudio es conocer la realidad de los planes y acciones formativas de un conjunto de universidades públicas españolas con la finalidad de evidenciar las políticas comunes de estas instituciones. También se pretende explicitar el enfoque y temática de la formación, el tipo de metodología, los perfiles y requisitos del PDI para acceder a la formación y las propuestas emergentes de la triangulación y la discusión con el marco teórico.

Metodología

Método

Analizar la compleja realidad de los planes y acciones de formación del profesorado universitario, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, demanda el uso metodológico cualitativo. Esta perspectiva facilita una comprensión más profunda de la realidad, superando la descripción (Sandín, 2003). Esto permitió contrastar diversos enfoques formativos ofreciendo una visión global del que emergieron aspectos no contemplados en un principio (Taylor y Bodgan, 1984).

El procedimiento utilizado es el denominado análisis de contenido (Bardin, 1996; Mayring, 2000) como técnica de análisis para la comprensión objetiva y sistemática de un texto manifiesto en las comunicaciones con el objeto de profundizar y aclarar esa realidad. El artículo se sustenta en el análisis de los planes de formación para el profesorado universitario existentes en un conjunto de universidades públicas del territorio español.

Muestra

Las Universidades del estudio han sido seleccionadas atendiendo a un muestreo que nos permitiese la saturación datos en función de aquellos enlaces que pudiesen tener un texto más accesible (Mayan, 2001; Patton, 1990). En total se han analizado 24 universidades públicas de 6 Comunidades Autónomas que se distribuyen de la siguiente forma: Comunidad Autónoma de Madrid (6), Comunidad Autónoma del País Vasco (1), Comunidad Autónoma de Galicia (3), Comunidad Autónoma de Andalucía, (10), Comunidad Autónoma de Canarias (2), Comunidad Autónoma de Valencia (2), cuyas páginas web exploradas, datos de transparencia y portales de

calidad, en este caso, se consideran el universo virtual de la muestra. La tabla 1 expone el número de profesorado, alumnado y número de titulaciones implantadas de las diferentes áreas de conocimiento (Ver tabla 1).

CC.AA	Universidad	Docentes	Alumnado	Grado / Master
Andalucía	U. de Almería	752	11.840	32 / 42
	U. de Cádiz	1.696	20.798	44 / 50
	U. de Córdoba	1.429	15.000	41 / 62
	U. de Granada	3.487	68.995	77 / 94
	U. de Huelva	749	11.300	33 / 34
	U. de Int. de Andalucía	2.242	4.913	- / 29
	U. de Jaén	910	15.847	35 / 38
	U. de Málaga	2.330	39.295	68 / 74
U. Pablo de Olavide		1.017	11.270	37 / 44
	U. de Sevilla	4.120	84.774	67 / 91
Canarias	U. de Las Palmas	1.644	25.946	43 / 33
	U. de la Laguna	1.586	20.442	45 / 32
Galicia	U. de Santiago de Compostela	2.271	32.882	50 / 57
	U. de La Coruña	1.390	23.593	52 / 58
	U. de Vigo	1.440	21.620	39 / 58
Valencia	U. de Alicante	2.189	25.835	45 / 55
	U. de Valencia	3.849	65.609	54 / 116
Madrid	U. Complutense de Madrid	5.904	78.117	81 / 169
	U. Autónoma de Madrid	1.712	27.773	47 / 75
	U. Politécnica de Madrid	2.969	35.291	39 / 78
	U. de Alcalá	2.216	28.950	40 / 59
	U. Carlos III	2.012	19.872	42 / 92
P. Vasco	U. Rey Juan Carlos	1.962	37.939	57 / 63
	U. del País Vasco	4.062	44.241	89 / 112

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Universidades analizadas por Comunidad Autónoma

Instrumento.

Se diseñó, partiendo de los referentes teóricos y los planes de formación existentes, un protocolo para sistematizar recogida de datos (Bardín, 1996) que contemplaba: la universidad objeto de estudio, las características temáticas del tipo de formación, los destinatarios generales y específicos a los que iba destinada, el curso académico a desarrollar, las competencias y

habilidades que se adquirirían, el tipo de campo al que estaba destinado (docencia, investigación o gestión), y el carácter específico o centralizado de la formación en función de quién la ofertaba, el rectorado o un área o departamento concreto. Se consultaron los planes de formación que estaban disponibles en las plataformas web de las universidades, tanto en formato PDF como en HTML. Aun así, cuando no fue posible, se recurrió a la exploración de la formación del PDI por cursos, de manera que se pudiese extraer toda la información disponible relativa a la investigación. Debemos aclarar que tuvimos en cuenta los inconvenientes y limitaciones relacionados con las fuentes consultadas (páginas no actualizadas, información parcial o no completa), también debemos señalar que nos permitió profundizar en el estado de la situación presente en las Universidades de las Comunidades Autónomas de este estudio.

Procedimiento y análisis de los datos

De forma general, se identificaron dos partes diferenciadas. La primera parte donde identificamos autores e investigaciones sobre el objeto de estudio. En este sentido, se siguió el criterio de clasificación de las categorías temáticas desarrolladas (Bardín, 1996); participantes y requisitos de acceso a la formación; orientación de la formación (competencias docentes, gestión e investigación); y otros rasgos de interés de la formación como el área de conocimiento y titulación que se oferta, modalidades, instancia que lo organiza.

La segunda parte consistió en acceder a la realidad de las diferentes universidades españolas y realizar un análisis documental sobre las categorías que acabamos de mencionar. En concreto, el estudio se centró en la indagación, recopilación y análisis de los datos generados en los diferentes espacios virtuales de las universidades, existentes en diferentes Comunidades Autónomas que constituyen el objeto de estudio. Ha sido examinada la formación que recibe el PDI de 24 Universidades españolas a través de los planes de formación y los espacios virtuales de dichas instituciones. En este caso, los datos recabados nos permitieron acercarnos a la realidad de un conjunto de Universidades españolas de cara a la reflexión y el debate de la formación del docente universitario.

Resultados

Dado el elevado volumen de datos se ofrece una síntesis de resultados de las diversas universidades por Comunidades Autónomas.

Comunidad Autónoma de Andalucía

La docencia de calidad y el desarrollo profesional del docente universitario son algunos de los aspectos dentro de la denominada Calidad de la Educación y así se ponen de relieve, tanto desde la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) como desde la Unión Europea en el H2020. La comunidad andaluza insiste en estos factores y así lo recoge en su normativa autonómica, Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades, donde se hace referencia a la formación permanente del personal docente, así como a las competencias directas de las universidades. En los planes de formación docente universitaria de todas ellas, y bajo las directrices que indica el marco normativo andaluz, se pueden extrapolar una serie de aspectos básicos coincidentes en sus propuestas de planes formativos:

1. Desarrollar el potencial docente e investigador
2. Fomentar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación para desarrollar nuevos entornos de aprendizaje y de formación
3. Fomentar la innovación educativa para favorecer la enseñanza aprendizaje

En la *Universidad de Almería (UAL)* los planes de formación docente son de carácter anual. Las líneas temáticas del plan de formación docente se focalizan hacia la formación en segundo idioma, la profundización en aspectos referidos a la investigación, aprendizajes para la coordinación y la acción tutorial o la formación de habilidades directivas y gestión universitaria, entre otras. Además, se ofrece un programa de formación para el profesorado novel.

En la *Universidad de Cádiz (UCA)* el plan de formación docente tiene carácter anual. Las líneas temáticas son de carácter genérico y enfocado a cubrir necesidades en los ámbitos docente, investigador y de gestión, además de la oferta de Formación en Idiomas.

La Universidad de Córdoba (UCO) presenta un plan de Formación Docente que tiene carácter plurianual, siendo el último vigente el correspondiente a 2015-2018. El Plan se estructura en una formación de tres tipos. La formación inicial, para el docente novel que no pase de los 5 años de docencia. Una formación permanente para el profesorado con experiencia, de forma que vaya afianzando competencias docentes y un manejo eficaz de

la metodología, y una formación específica de perfeccionamiento docente en centros.

La Universidad de Granada (UGR) presenta un plan de formación docente de carácter bianual, estando vigente en la actualidad el correspondiente a 2016-2018 (Plan FIDO UGR 2016-2018). El plan de formación de la UGR está organizado en niveles y modalidades: acciones básicas de formación docente y acciones avanzadas de innovación docente. La oferta formativa y de innovación que integra el Plan FIDO UGR, adopta diversos formatos y considera una amplia diversidad de programas en los que participan formadores expertos de la propia UGR y colaboradores externos con una amplia y dilatada experiencia.

En *la Universidad de Huelva (UHU)* las líneas temáticas del plan de formación continua de la UHU se dividen en contenidos orientados a la mejora de la metodología didáctica, contenidos digitales, perfeccionamiento de la investigación y formación en gestión universitaria. Las acciones formativas están integradas por diferentes modalidades: cursos, talleres, seminarios, mesas redondas, simposios y paneles que, a su vez, podrán desarrollarse en formatos variados (presencial, virtual o semipresencial).

En *La Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)* el plan de formación docente tiene carácter anual y se denomina Plan de Innovación Docente y Digital. Las líneas de actuación y acciones formativas se orientan hacia: Acciones formativas e-learning e Innovación educativa a través del campus virtual y otras herramientas digitales. Además, se fomenta la formación en contenidos auto-formativos en abierto (precedentes de cursos para el profesorado).

La Universidad de Jaén (UJA) implementa un programa de formación del profesorado que está orientado a desarrollar acciones encaminadas a impulsar la innovación, renovar y actualizar las metodologías docentes del profesorado, así como a coordinar y fomentar acciones y actividades de formación docentes. El plan de formación docente está coordinado por el Secretariado de Innovación Docente y Profesorado. Se evalúa a través de encuestas de satisfacción.

La Universidad de Málaga (UMA) presenta un plan de formación docente de carácter anual. Las líneas temáticas de la formación están orientadas a la formación en idiomas, metodología, competencias digitales y formación para investigación. El plan de formación es ofertado desde el Vicerrectorado de Personal docente e investigador.

En la *Universidad Pablo de Olavide (UPO)* el plan de formación docente tiene carácter plurianual, teniendo vigencia en este momento al correspondiente a 2017-2019. Las líneas temáticas son la calidad y gestión, formación transversal en idiomas y desarrollo personal y la formación general para docencia e investigación. El plan formativo está coordinado desde el Vicerrectorado de Profesorado.

Respecto a la *Universidad de Sevilla (US)* el plan de formación docente se vertebra a través de su Plan integral para un profesorado excelente, y tiene como objeto llegar a lograr una excelencia docente en innovación, perfeccionamiento y evaluación de las competencias para el desempeño de la actividad profesional del PDI. Tiene carácter anual. La propuesta del Plan de formación de la universidad de Sevilla está organizada a través del plan propio de desarrollo docente, denominado Plan integral para un profesorado excelente, y se desarrolla por convocatorias (actualmente se encuentra en la III convocatoria). La formación se divide en distintas fases para facilitar al docente el aprovechamiento, seguimiento y permanencia en los programas de mejora docente. Puede participar todo el PDI con relación contractual vigente para la docencia en las titulaciones universitarias oficiales que se imparten con prioridad en los centros propios, y en los centros adscritos de la Universidad de Sevilla. El Plan propio de Docencia es coordinado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica.

Comunidad Autónoma de Canarias

Desde el año 2003, la *Universidad de La Laguna (ULL)* ha organizado actividades formativas con el fin de apoyar al profesorado universitario en los procesos de mejora e innovación docente contemplados en el Proceso de Convergencia Europea. Hasta estos momentos se han desarrollado 12 planes de formación docente coincidiendo cada uno de ellos con un curso académico (desde 2004/2005 hasta el 2015/2016). Cada curso académico, realizan la detección de necesidades formativas del profesorado universitario, a través de una encuesta de 17 preguntas, organizada en 9 áreas o módulos principales: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Metodología docente, Idiomas, Investigación, Gestión, Sostenibilidad social y ambiental, preferencias relacionadas con horarios, turnos, temporalidad y una pregunta libre sobre propuestas individuales. El Vicerrectorado de Docencia tiene asumido la competencia de dicha formación.

En relación a la *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)*, y según consta en el documento elaborado sobre la Formación del Profesorado, en el curso 2008/2009, surge un plan como respuesta a la situación de la formación del personal docente e investigador en la ULPGC. Dado que, hasta

ese entonces, no existía un plan de formación del PDI que organizara los diversos cursos que se ofertaban por parte de los Departamentos y centros, se elaboró un proyecto de formación para mejorar la oferta de la misma de la ULPGC. Se proponían en dicho plan, un programa de Formación Inicial para Profesores Noveles con carácter psicopedagógico, instrumental y de gestión, y orientado a mejorar la calidad docente de los profesores con menos de tres años de antigüedad. Un Programa de Formación Básica (EEES, TICs y Psicopedagógico). Una formación de Habilidades Docentes, Investigadoras e Idiomáticas. Por último, se completa el plan con ayudas a Cursos Específicos realizados por profesores fuera de la ULPGC. En estos momentos el Plan de Formación docente se organiza desde el Vicerrectorado de Títulos y Formación Permanente.

Comunidad Autónoma de Galicia

La *Universidad de Santiago de Compostela* cuenta con una oferta formativa generalista, que abarca al conjunto del profesorado de la institución, en cuestiones relacionadas, entre otras, con la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, la tutorización, la atención a la diversidad en el aula, el desarrollo profesional y las TIC aplicadas a la docencia universitaria.

Algo similar encontramos en la *Universidad de Vigo*, donde la formación también está destinada al conjunto de docentes, de manera genérica, aunque abarcando líneas metodológicas más activas relacionadas con el aprendizaje cooperativo, la enseñanza en competencias, el desarrollo idiomático y el modelo *Flipped Classroom* en la docencia universitaria. Desde el Vicerrectorado de alumnado, docencia y calidad se organiza esta formación.

En relación a la *Universidad de La Coruña*, señalar que da respuesta a dos tipos de destinatarios, mediante dos ofertas formativas diferenciadas: El Plan de Apoyo a la Enseñanza (PAE), con formación de carácter generalista, y el Plan de Formación Inicial (PFI) para el profesorado con menos de 4 años de experiencia.

Comunidad Autónoma de Valencia

En la *Universidad de Valencia*, el Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa, realiza convocatoria por cuatrimestres para el Personal de Servicios y Administración (PAS) y al Personal Docente e Investigador (PDI) de la Universitat de València. En relación a los PDI, comentar que su organización se articula en torno a:

- Formación continua

- Oferta propia
- Formación a la demanda. Esta formación se centra en la organización de actividades a partir de las peticiones específicas de formación que hace el personal (PDI y PAS) de los diversos campus, centros, Departamentos, institutos, servicios y/o unidades de la Universidad de Valencia.

En la *Universidad de Alicante* se encuentran en proceso de cambio con el diseño 2018-2020. En la actualidad cuentan con las acciones que están encaminadas a la investigación en docencia universitaria, el Programa de Acción Tutorial y el Programa de Formación Docente de carácter generalista.

Comunidad Autónoma de Madrid

Se analiza la formación del PDI de la Universidad Complutense, la Universidad Autónoma, la Universidad Politécnica, la Universidad de Alcalá, la Universidad Carlos III y la Universidad Rey Juan Carlos. En algunos casos, la Formación Docente depende directamente de algún Vicerrectorado y en otros casos se imparten por los Institutos de Ciencias de la Educación.

En la *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, y en la *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*, la formación se orienta hacia la internacionalización de la docencia y hacia la formación en informática. En estas universidades, se detecta la existencia de Programas de Formación Docente dirigido a todo el profesorado, que tiene como objetivos, trabajar las competencias generales del profesorado.

En la *Universidad Politécnica de Madrid (UPM)* existe, llevada desde el ICE, una Formación Inicial (dirigida a los profesores jóvenes que se introducen en la docencia) y continua (con actividades de corta duración tipo Seminarios, Talleres, Jornadas, Mesas Redondas, sobre temas docentes, muy puntuales o contenidos por demanda de Centros, Departamentos o Profesorado). Estas iniciativas cuentan con acciones encaminadas a aumentar la calidad de la docencia a través de la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, la investigación educativa en diferentes campos, el asesoramiento técnico-pedagógico, la innovación metodológica e implantación de tecnologías para la enseñanza, entre otras actividades.

La *Universidad de Alcalá*, igualmente, apuesta por un curso de formación inicial del profesorado dirigido a becarios FPU de primer año y centrado en aspectos relacionados con la docencia universitaria y el contexto.

La *Universidad Carlos III* promueve la formación continua de su profesorado y fomenta la innovación docente. En los últimos años, ha puesto en marcha numerosos MOOCs (Massive Open Online Courses) en plataformas internacionales como edX y miriadaX. También utiliza esta metodología para mejorar la calidad de la enseñanza presencial a través de los SPOCs (Small Private Online Courses).

La *Universidad Rey Juan Carlos* cuenta con el Centro de Innovación en Educación Digital: URJC online. Este centro es un Servicio Universitario, regulado en los estatutos de la universidad, dedicado al apoyo de la docencia e investigación, mediante la utilización de los recursos materiales y humanos. Está orientado a la investigación e innovación en e-Learning y a la prestación de servicios técnico-pedagógicos, dirigidos a cubrir las necesidades de docencia y de formación en tecnología educativa.

Comunidad Autónoma del País Vasco

La Universidad del País Vasco cuenta con una oferta formativa diversificada, en función de los destinatarios y las acciones, con distintas denominaciones: *FOPU*, *ERAGIN*, *IRAKER*, y *AKADEME*. La formación docente del profesorado universitario (FOPU) es un programa formativo destinado al conjunto del profesorado de esta universidad, cuyas líneas temáticas abarcan contenidos generales respecto a la docencia, la investigación y el desarrollo profesional del profesorado. El programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza (ERAGIN) está destinado al profesorado a tiempo completo y enfocado a obtener destrezas relacionadas con el aprendizaje a través de la práctica, relegando el papel tradicional del profesorado teórico. El programa de desarrollo de competencia académica del profesorado (IRAKER) está destinado al profesorado doctor adjunto en vías de acreditación, está enfocado a la planificación de la docencia y aspectos básicos de investigación. El programa de liderazgo de académicos (AKADEME) está orientado al profesorado que esté en vías de acceder a un cargo de gestión o acaba de incorporarse recientemente. La función de esta formación es, entre otras, la mejora de las habilidades de liderazgo, de comunicación y la gestión de conflictos. La formación se realiza de forma presencial a través del análisis de diversos casos y a través de técnicas de coaching. Cuenta con un Reglamento para su desarrollo y es la Gerencia, a través de la Vicegerencia de Personal y de su Gabinete de Estudios, Planificación y Formación, la que implementará y gestionará el Plan.

Estos resultados ofrecen una información general sobre la configuración de la formación del profesorado universitario en las distintas universidades

estudiadas por Comunidades Autónomas cuyas tendencias se reflejan en la tabla 2.

Características de la formación		CC.AA					
		Andalucía	Canarias	Galicia	Valencia	Madrid	P. Vasco
Destinatario	Novel	X	X	X		X	X
	Experto	X	X	X	X	X	X
Objeto	Carácter genérico	X	X	X	X	X	X
	Innovación	X	X	X		X	X
	TIC	X		X		X	
	2º Idioma	X	X				
	Investigación		X		X	X	
	Gestión	X					X

Tabla 2. Tendencias de la formación por Comunidad Autónoma

Discusión y Conclusiones

Analizando las acciones formativas en las Universidades que acabamos de exponer, destacamos una gran preocupación por la mejora de la docencia universitaria a través de proporcionar al docente las herramientas más adecuadas para el desempeño de sus tareas.

Es imposible encontrarnos modelos o planteamientos únicos de la FPU, aunque si podría ser de interés la existencia de un planteamiento sistémico a nivel nacional y autonómico, que generen el marco global en el que se desarrollen las políticas (Valcárcel, 2005; Del Valle, 2009; Aramburuzabala *et al.*, 2013). Aun así, los diferentes planes de formación de las distintas universidades que aquí se recogen también coinciden en aspectos básicos de estructuración, con contenidos orientados hacia: mejora de la metodología didáctica, desarrollo de las bases de la profesión docente, contenidos instrumentales, desarrollo de la investigación y desarrollo de la gestión universitaria. En algunos casos, los programas de formación presentan un enfoque didáctico que sigue situando al profesor como un técnico (Chocarro *et al.*, 2001), en lugar de reflexionar sobre las demandas actuales del EEES, centrado en el proceso de aprendizaje del alumnado.

En cuanto al *enfoque y temática* de los cursos de formación encontramos una diversidad de planteamientos que dependen de las características de cada universidad estudiada. Aun así, existen planteamientos generalistas de corte

metodológico, destinados a la mejora de la docencia y el uso de recursos. Otro de los aspectos en los que coinciden la mayoría de planes de formación es el perfeccionamiento idiomático, algo que se torna necesario debido al perfil investigador del PDI, también a la necesidad de captar recursos y adaptarse a un alumnado diverso que puede proceder de todo el Espacio Europeo de Educación Superior. Diversas universidades, como la del País Vasco o la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ofertan cursos destinados al conocimiento de las posibilidades de acreditación en función de las distintas figuras que contempla la legislación y el modelo de acreditación de la ANECA. Además, muchos de los planes de formación contemplan cursos de perfeccionamiento metodológico basado en las TIC y la forma de enfocar la metodología hacia una participación activa del alumnado.

Esta diversidad de enfoques coincide con los planteamientos de García Sanz y Maquilón Sánchez (2010) y Torra *et al.* (2012) que identifican siete competencias en la formación docente como más reiterativas: interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo y de innovación. En este caso, coinciden, en general que la formación descrita responde a este tipo de competencias. De lo podemos extraer que el perfil competencial debe ir más allá del micro-contexto del aula, debe trasladarse al contexto institucional, mediante la gestión y/o organización de eventos, y al contexto social, a través de la transferencia.

Al parecer, la formación en aspectos relacionados con la tutela del estudiante, no es significativa en los planes de formación. Probablemente, ha quedado reducido a la dimensión académica y a la mejora del proceso de aprendizaje en el contexto de una materia o asignatura. En pocas ocasiones, se considera necesaria para el apoyo en los procesos de definición de itinerarios formativos coherentes con los intereses de desarrollo académico y profesional. Especial interés recobra lo relacionado con los Entornos Personales de Aprendizaje, para optimizar el proceso de enseñanza. Apuntamos la necesidad de orientar el proceso formativo para el profesorado universitario en esta dirección, ya que estamos convencidos que resultará beneficioso para su práctica profesional y los resultados del alumnado (López *et al.*, 2017).

Respecto a los *participantes* y *requisitos*, se constata que el perfil docente de los cursos y acciones de los planes de formación abarcan todas las categorías del PDI. Se propone una formación orientada a la experiencia, realizando propuestas formativas vinculadas a los años de docencia en intervalos, en la mayoría de los casos, inferiores o iguales a cinco años de experiencia

docente. En otros casos el perfil de los participantes está acotado a las funciones que desarrollan en la Universidad, es el caso de los gestores que pueden realizar cursos de perfeccionamiento para optimizar su paso por el cargo unipersonal, aunque este tipo de formación es escasa. La formación, aunque imprescindible, es voluntaria en la mayoría de los casos, algo que debería ser considerado a la hora de planificar el desarrollo profesional docente.

La formación para la gestión de la universidad se realiza en pocas universidades españolas. No se tiene en cuenta, por parte de los responsables de la formación, la necesidad de formación de todos los niveles del *staff* universitario. Son numerosos los conflictos acaecidos en la institución superior y las dificultades e inconvenientes que tienen que superar sus directivos para conseguir un determinado objetivo. Estas limitaciones, y su necesaria formación, se organiza en torno a las tomas de decisiones realizadas desde los distintos estamentos de la universidad; los procedimientos requeridos para la gestión; la falta de apoyo jurídico a los miembros del *staff*; la no asunción de metas compartidas por los miembros de los equipos directivos, y la organización del tiempo dedicado a las tareas de gestión (Rodríguez y Artiles, 2016). Es necesario, que la formación contemple acciones orientadas hacia el gestor de la institución superior, ya que además ello permitiría mejorar los procesos de gestión actuales. Los gestores están reclamando más formación, sobre todo en cuestiones relacionadas con la resolución de conflictos, la captación de recursos y el liderazgo de procesos de cambios. De ahí, la necesidad de contemplar ciertas acciones formativas en el plan de formación de la Universidad, dirigidas a directores de Departamentos, Decanos, Secretarios, Vicerrectores, Vicedecanos, etc., así como, al profesorado interesado que en algún momento pudiera formar parte de equipos directivos.

Las *modalidades* delimitadas para el desarrollo de las acciones formativas, en la mayoría de los casos analizados, son cursos, seminarios y talleres, y se desarrollan en formatos variados (presencial, virtual o semipresencial), aunque se debería reflexionar si el uso de estas modalidades responde a la mejora de la docencia (Rodríguez, 2003). En definitiva, las acciones formativas presentan una orientación prescriptiva de existencia diversa, al igual que las formas de organizar el desarrollo docente del profesorado universitario, con acciones formativas de poca duración, coincidiendo con Feixas et al. (2013).

En líneas generales, no se tiene en cuenta las *demandas del profesorado universitario* por área de conocimiento. No se considera que los reclamos

formativos e implicaciones del profesorado pudieran estar determinados por la pertenencia al área de conocimiento según nos aconsejaban el estudio realizado por Aciego *et al.*, (2003). Tampoco se hace distinción, en líneas generales, en el diseño de la formación que el contexto de aprendizaje puede variar con el género y la titulación, según aportaciones realizadas por Suárez *et al.*, (2000). Las instancias desde donde se diseña y se desarrolla la formación del docente universitario sigue siendo los Institutos de Ciencias de la Educación, Vicerrectorados que tengas asumidas dichas competencias, y las unidades de innovación docente o de formación y asesoramiento.

Respecto a las limitaciones, debemos tener en cuenta que los resultados expuestos en esta investigación, y las conclusiones a las que se llega, aunque fundamentados en planteamientos abalados por la literatura científica consultada, corresponden a una parcela de la realidad. Las conclusiones de este estudio podrían dar algunas respuestas para aproximarnos a las necesidades formativas de los docentes de la institución superior, pero, aun así, habría que ser cautos a la hora de extrapolar la totalidad de los resultados al conjunto de centros. Por este motivo, la validez externa de este trabajo de investigación es únicamente generalizable a contextos similares al estudiado.

Por otra parte, este estudio, aunque abarca numerosas universidades y Comunidades Autónomas, se enriquecerá con el análisis de otras instituciones para ofrecer un marco general, en relación a la formación del profesorado universitario en el marco del EEES. Además, sólo hemos abordado segmentos de las universidades públicas españolas, pero consideramos de interés conocer de cerca el plan de formación ofertado en otras instituciones de titularidad privada.

Referencias Bibliográficas

Aciego, R, Martín, E, & García, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (2), 53-77.

Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1 (67), 45-56.

Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Uribe, I. (2013), Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 17(3) 345-357.

Ballenato, G. (2008). Hacia una educación de calidad. *Revista*

Iberoamericana de Educación, 45(6), 3 Recuperado de <http://www.cop.es/colegiados/M-13106/images/PrensaR IE040 8.pdf>

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.

Blackmore, P., Chalmers, D., Dearn, J., & Frielick, S. (2004). Academic development: What purpose and whose purpose. Cambridge Conference, 2003, Jill Rogers Associates Ltd.

Camarero, F., Martín Del Buey, F., & Herrero, F. (2000), Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Psicothema*, 12 (4), 615-622.

Chocarro, E., González-Torres, M., & Sobrino-Morrás, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Revista Estudios sobre Educación* 12, 81-98.

Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista Psicothema*, 12 (3), 360-367.

Cordero, G., Cano, E., Benedito, V., Lleixà, M. & Luna, E. (2014). *La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: orientaciones para su definición institucional*. Barcelona: Octaedro.

De La Calle, M. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18 (3), 251-258

De La Herrán, A. (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En Paredes, J. y De La Herrán, A. (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 23-45). Madrid: Pirámide.

Del Valle, A. (2009). Formación del educador: Enfoque competencial. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 14, 433-442.

Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, 2, 33-44.

Feixas, M., Duran, M., Fernández, I., Fernández, A., García, M., Márquez, M., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomás, M., Zellweger, F., & Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia, REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.

Fernández, M., & Montero, M. (2007). Perspectivas de asesores y profesores

sobre modalidades de formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 367-388.

Ferrer, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, 13-27.

Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.

García, M. & Maquilón, J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP*, 14 (1), 17-26.

González, M. (2005). Desafíos de la convergencia europea: La formación del profesorado universitario. En *IV Congreso de Formación para el Trabajo: Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. Zaragoza.

González, R. & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 6.

Gros, B. & Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.

Herrera-Torres, L. & Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.

Hogg, M. & Terry, D. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Revista Academy of Management Review*, 25 (1), 121-140.

Imbernon, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Revista Educação (UFSM)*, 36(3), 387-395.

Imbernon, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En Bautista Martínez, J. (Ed.), *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-104). Grao.

Knight, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea

Lacunza, R. (2002). Dimensión educativa de un director de recursos humanos el desarrollo en la empresa, piedra de toque, dentro del marco de

políticas de gestión y retención de RR. HH. *Estudios sobre educación*, 2, 167-179.

López, P., González, V., Aguiar, M. & Artiles-Rodríguez, J. (2017). La gestión de la información en entornos personales de aprendizaje: estudio exploratorio en alumnado de último curso de grado. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 35-52.

Mayan, M. (2001). *An introduction to the qualitative methods*. Alberta: International Institute for Qualitative Methodology.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2) Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.

Pérez, A. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 37-60.

Rodríguez, C. (1999). Competencias e indicadores da Universidadena inserción laboral dos titulados universitarios. En Rial, A. y Valcarcel, M. (Eds.), *O reto da converxencia dos sistemas formativos e mellora da calidade da formación* (pp. 153-173). Santiago de Compostela: Ed. Tórculo.

Rodríguez, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de educación*, 331, 67-99.

Rodríguez, J & Artiles-Rodríguez, J. (2016). Estudio de caso sobre la gestión en la universidad y sus dispositivos. *Revista Enseñanza & Teaching*, 34(2), 93-108.

Rodríguez, J y Artiles-Rodríguez, J. (2017). Aprendizajes y Buenas Prácticas para la Gestión de la Institución Superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 129-141.

Rojas, C. (2017). La profesionalización del docente universitario: un reto actual. *Médiva: Revista Científico Pedagógica*, 15(4), 507-522.

Salas, R. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos. *Educación Médica Superior*, 14 (2), 136-147.

Sánchez, J. (2014). *Desempeño docente de los profesores universitarios noveles en función de su cultura académica*. Tesis de maestría, Universidad de Málaga.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: McGraw Hill.

Segredo, A. (2011). La gestión universitaria y el clima organizacional. *Educación Médica Superior*, 25(2), 164-177.

Taylor, S. & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Torra, I., Márquez, M., Pages, T., Sola, P., García, R., Molina, F., González, A., & Sangra, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 285-309.

Torra, I., Corral I., Pérez, M., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., & Sangrà, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.

Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Educatio*, 23, 209-213.

Van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J. & Oliver, C. (2004). The utility of a broader conceptualization of organizational identification: which aspects really matter? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77 (2), 171-191.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.