Marcos de Desarrollo Profesional Docente en la Educación Superior

DOCUMENTO ELABORADO POR:

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con la coordinación de Elvira Juárez (División de Enseñanzas e Instituciones, ANECA) y Eduardo García (Universidad de Sevilla).

Documento propiedad de ANECA, podrá ser utilizado siempre que se cite su procedencia, sujeto a una licencia de Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

ÍNDICE DE CONTENIDO

Introducción 4

1. LOS MARCOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LA DOCENCIA EN LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS 7

1.1. AUSTRALIAN UNIVERSITY TEACHING CRITERIA AND STANDARDS FRAMEWORK (AUTCSF, AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA) 8

1.1.1. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS QUE SE APLICA 11

1.2. THE NATIONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT FRAMEWORK (PDF, IRLANDA)..... 12

1.1.2. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS QUE SE APLICA 14

1.3. THE UNIVERSITY TEACHING QUALIFICATION (UTQ, PAÍSES BAJOS Y FLANDES) 15

1.1.3. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS QUE SE APLICA 17

1.4. THE PROFESSIONAL STANDARDS FRAMEWORK (PSF, REINO UNIDO Y OTROS PAÍSES) 18

1.1.4. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS QUE SE APLICA 21

2. UNA COMPARACIÓN DE LOS MARCOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE 22

3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y MARCO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE 24

Referencias 26

Introducción

La versión actualizada del Programa de Apoyo para la evaluación de la calidad de la Actividad Docente del profesorado universitario (DOCENTIA), de 5 de mayo de 2021, establece entre las condiciones de certificación: "Los modelos deben incorporar el desarrollo profesional docente. La evaluación de la actividad docente en su conjunto, incluida la actividad docente de excelencia, debe apoyarse en un marco de desarrollo profesional docente" (ANECA, p.40).

En aplicación de lo recogido en el documento que da nombre al programa, se ha iniciado en las universidades un proceso de elaboración de un marco de desarrollo profesional docente, tanto entre aquellas que inician su participación en DOCENTIA y tienen que elaborar un nuevo modelo de evaluación de la actividad docente de su profesorado como entre las que ya cuentan con un modelo de evaluación implantado o certificado. La elaboración de dicho marco y, en su caso, el encaje en un modelo de evaluación preexistente no está exenta de dificultades para las universidades. Así, hasta el momento, sólo unas pocas universidades españolas han culminado con éxito la elaboración de sus marcos de desarrollo profesional docente y el encaje con un modelo de evaluación previo. De igual modo, ANECA y las agencias que participan en el programa se encuentran en un proceso de revisión de sus procedimientos de evaluación de los modelos elaborados por las universidades y de formación de sus evaluadores, para dar respuesta a las nuevas demandas que plantea la evaluación de los marcos de desarrollo profesional docente.

Una de las dificultades identificadas en la adaptación a la nueva versión del programa DOCENTIA está en la naturaleza y significado del desarrollo profesional docente, dada la novedad que supone esta idea en el contexto del sistema universitario español. Si tomamos como referencia la elaboración del Professional Standard Framework en el Reino Unido, antes de que en 2006 se elaborase su primera versión (como UKPSF), ya había una debate público y una importante corriente a favor de que "las instituciones de educación superior comenzaran a desarrollar sin demora o buscar el acceso a programas para la formación de su profesorado[1]" (Dearing Review, 1977), posteriormente esta idea fue apoyada en el libro blanco The Future of Higher Education (2003) y en The Higher Education Act (2004); ambos documentos ponían el énfasis en delimitar estándares para la enseñanza en la educación superior (The Higher Education Academy, 2010). En el caso del sistema universitario español ese debate previo, sobre el desarrollo profesional del profesorado, la elaboración de estándares de calidad para la enseñanza o de un marco que articule esos estándares, ha tenido un alcance mucho más limitado.

Otro aspecto que puede explicar la dificultad para la incorporación de un marco de desarrollo profesional docente, como referente de la formación del profesorado, de su

[1] The Higher Education Academy (2010). *Review of The UK Professional Standards Framework (UKPSF) for Higher Education*. *Consultation Paper on a revised framework and the guidance and advice relating to its application* p. 3.

evaluación, reclutamiento o promoción, está vinculado a la propia idea del desarrollo profesional. Hay que tener en cuenta que conceptos como desarrollo profesional, construcción de la carrera docente o estándares profesionales, habituales en otros sistemas universitarios, resultan aquí casi desconocidos. A lo anterior hay que sumar la propia terminología utilizada en aquellas universidades y sistemas de educación superior que más han avanzado en este campo y en la que resulta habitual encontrar tanto la referencia a marcos de desarrollo profesional como a programas de desarrollo profesional en el ámbito de la enseñanza y el apoyo al aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, cabe decir que el desarrollo profesional en el ámbito de la enseñanza universitaria hace referencia a la implicación del profesor en diferentes actividades individuales y colaborativas (de formación, participación en talleres, seminarios, aprendizaje informal, etc.) para adquirir, mantener y actualizar sus habilidades y pericia docentes en la práctica, conforme a unas metas personales y profesionales. Generalmente el desarrollo profesional está acompañado de una etapa de autoevaluación y/o evaluación por otros para determinar el grado en que dichas habilidades y pericia docentes se han alcanzado. Por su parte, los estándares profesionales vendrían a definir las actuaciones requeridas por la profesión docente, es decir, lo que se espera de los profesores en su práctica docente y de apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Los estándares profesionales suelen estar promovidos, fomentados y monitorizados por los cuerpos profesionales (sindicados, colegios profesionales, asociaciones, etc.). Un marco de estándares profesionales es un sistema de referencia que establece una relación entre estándares profesionales; el marco fija los estándares de calidad básicos de práctica y ética profesional, así como las habilidades que los estudiantes y la sociedad pueden esperar de los profesores. Por último, un marco de desarrollo profesional es un sistema referencial que recoge estándares básicos de calidad para el ejercicio de la profesión docente, así como estándares avanzados o de excelencia que ayudan a los profesores a actualizar sus habilidades y pericia docentes en la práctica, conforme a sus metas personales y profesionales. Los marcos de estándares profesional suelen estar acompañados de esquemas de reconocimiento que permiten evaluar y reconocer el nivel de desarrollo docente de los profesores[2].

Por todo lo anterior, la elaboración y aplicación de un marco de desarrollo profesional docente requiere ir más allá de las prácticas al uso en la evaluación y formación del profesorado en el ámbito del sistema universitario español, al tiempo que demanda un conocimiento previo de lo que supone el desarrollo profesional y la revisión de las prácticas existentes en otras universidades y sistemas universitarios.

Con la finalidad de mostrar ejemplos que faciliten a las universidades, la adopción o la elaboración de un marco de desarrollo profesional docente propio, ANECA ha redactado este documento que muestra ejemplos de dichos modelos y su aplicación en universidades de diferentes sistemas universitarios y en el que se realiza una comparación para identificar

[2] Para una revisión más detallada de estos y otros conceptos vinculados, véase Suddaby, G. (2019). *Professional standards for Tertiary Teachers: A Synthesis of recent work and initiatives*. Ako Aotearoa – The National Centre for Tertiary Teaching Excellence.

similitudes y diferencias entre ellos. En esta revisión de los marcos de desarrollo profesional docente no se ha incluido el Marco de Desarrollo Académico Docente elaborado por la de RED-U (Paricio, 2018), que ha dado lugar a publicaciones como Cartografía de la docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación (Paricio, Fernández y Fernández, 2019), que se ha difundido ampliamente a través de conferencias, seminarios, talleres y otros eventos similares, y que ha servido de orientación para la elaboración de modelos de evaluación de la actividad docente del profesorado verificados por ANECA, como el de la Universidad de La Laguna. En este sentido, se ha optado por la difusión de otras propuestas internacionales menos conocidas.

Referencias

- Paricio, J. (2018). *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones*. Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU).
- Paricio, J. Fernández, A. y Fernández, I. (Eds). *Cartografía de la docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea.

1. Los marcos de desarrollo profesional de la docencia en los sistemas universitarios

La elaboración y aplicación de marcos de desarrollo profesional en el ámbito de la educación superior es relativamente reciente, no así en la enseñanza no universitaria donde se utilizan desde hace décadas en sistemas educativos de diferentes países del mundo. Estos marcos se construyen como referentes de la buena enseñanza en Educación primaria y/o Educación secundaria en todos los ámbitos, como el *Professional Learning Framework for the Teaching Profession*, elaborado por el *College of Teachers* de Ontario (Canada). Sin embargo, también pueden estar vinculados a un área específica, por ejemplo, la enseñanza de la ingeniería en escuelas e institutos de secundaria, como es el caso de los *Framework for P-12 Engineering Learning* desarrollados por la *American Society for Engineering Education* (ASEE). La importancia de estos marcos se pone de manifiesto en la atención que organizaciones internacionales han prestado al papel que juegan en el desarrollo profesional del profesorado y en la formación de los estudiantes. En este sentido, cabe entender documentos como el elaborado por la UNESCO en 2019, *Global Framework of Professional Teaching Standards*.

Los programas de desarrollo profesional en el ámbito académico son anteriores a los marcos de desarrollo profesional y se instituyen en los años 90 en universidades como la *University of California, Los Ángeles* (UCLA) como estrategia de formación y evaluación del profesorado que se incorpora o que forma parte de la institución; por su parte, la elaboración de propuestas interunivesitarias en forma de marcos que sirvan de referente a instituciones y profesores cabe situarla a principios del presente siglo. Desde entonces, los marcos de desarrollo profesional se han aplicado con un alcance institucional y han sido utilizados por un número creciente de profesores en todo el mundo. Sin ánimo de ser exhaustivo, este documento recoge marcos de desarrollo profesional del profesorado internacionalmente reconocidos, como el PSF, junto a otros de carácter nacional como el UTQ en Países Bajos. De igual modo, con la intención de mostrar un marco de desarrollo profesional en elaboración, se ha revisado la propuesta del *National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education* (T&L) para la creación de un marco de desarrollo profesional en las instituciones de educación superior en Irlanda.

En esta revisión no vamos a tomar en consideración, dado que excede el alcance de este documento, los marcos de desarrollo profesional docente que se han desplegado en ámbitos específicos de la enseñanza superior. Es el caso, por ejemplo, de *The Professional Development Framework for Educators* orientado a supervisores y otros profesionales que trabajan como formadores en prácticas clínicas y en instituciones de educación superior.

La revisión de los marcos de desarrollo profesional en el ámbito de la enseñanza y el apoyo al aprendizaje, que afectan al conjunto del sistema universitario de un país o de varios países, no agota el panorama de las actuaciones existentes para favorecer el desarrollo profesional del profesorado. Seguramente derivada de una larga tradición de autonomía

universitaria, algunas instituciones han elaborado sus propios programas para el desarrollo profesional para favorecer y reconocer el aprendizaje de su profesorado sobre la enseñanza y el apoyo a los estudiantes, al margen de los marcos nacionales o por ausencia de estos. Por ejemplo, el Trinity College Dublin cuenta con un programa de desarrollo profesional docente (*The Professional Special Purpose Certificate in Teaching, Learning & Assessment for Academic Practice*) en el que se integran la formación del profesorado, la evaluación y el reconocimiento profesional. Como ya hemos señalado, la UCLA fue una de las instituciones pioneras en la introducción de un programa de desarrollo profesional destinado a incrementar las habilidades de enseñanza y la cualificación del profesorado universitario.

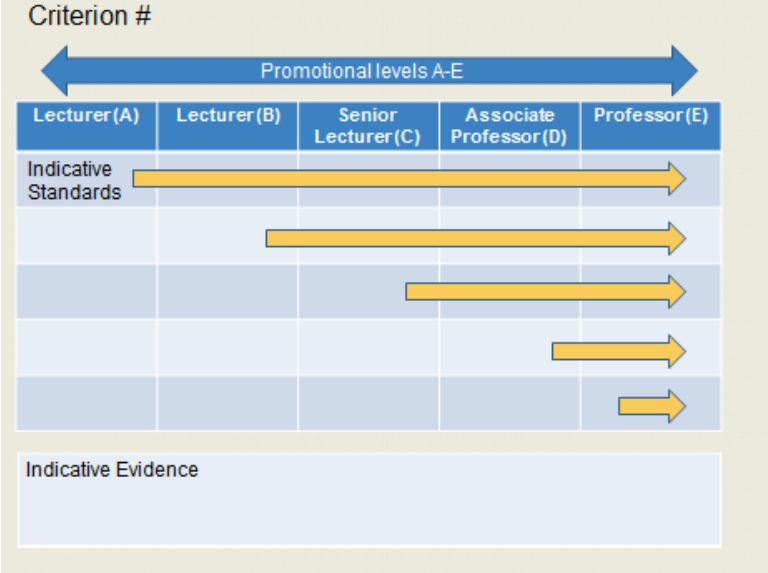
1.1. Australian University Teaching Criteria and Standards Framework (AUTCSF, Australia y Nueva Zelanda)

El marco AUTCSF es el resultado de un proyecto desarrollado por la *Australian Office of Learning and Teaching* (OLT) y varias universidades australianas (Western Australia, Murdoch, Curtin, Edith Cowan y Notre Dame) entre 2012 y 2014[3], externamente validado por un evaluador independiente (Chesterton, 2014) y por miembros de diferentes universidades australianas y neozelandesas. La finalidad central del proyecto era "desarrollar un conjunto los principios y un conjunto de definiciones claras de lo que constituye la enseñanza de calidad y el contexto de la universidad del futuro (...) que formaran las bases de un marco para proporcionar ejemplos de prácticas docentes de calidad" (Chesterton, 2014, p. 1). El marco producto del proyecto se considera un indicador representativo y un requerimiento de evidencias de las universidades de Australia y Nueva Zelanda, y está basado en el marco de estándares profesionales del Reino Unido (UKPSF).

AUTCSF está diseñado como una matriz de formada por 5 niveles de promoción y 7 criterios, con sus correspondientes estándares y evidencias indicativas. Los niveles de promoción son: *Lecturer* (A), *Lecturer* (B), *Senior Lecturer* (C), *Associate Professor* (D) y *Professor* (E). Los criterios hacen referencia a: 1. el diseño y aplicación de las actividades de aprendizaje; 2. la enseñanza y apoyo al aprendizaje del estudiante; 3. la evaluación y retroalimentación a los estudiantes; 4. la creación de ambientes de aprendizaje efectivos, orientación y apoyo al estudiante; 5. la integración de la profesionalización, investigación y actividades profesionales con la enseñanza y el apoyo al aprendizaje; 6. la evaluación de la práctica y el desarrollo profesional continuo; y, 7. y la efectividad personal y profesional. En la Figura 1 se muestran los niveles promocionales A-E para un criterio determinado con los estándares requeridos y las evidencias indicativas del nivel de desarrollo profesional alcanzado por el profesor.

[3] http://uniteachingcriteria.edu.au/wp-content/uploads/2013/11/Draft-SP12-2335-Project-Final-Report-21-July-2014.pdf

Figura 1. Ilustración del AUTCSF



La lectura del marco, desde los criterios, permite identificar estándares y evidencias diferentes para cada nivel promocional y, desde los niveles promocionales, es posible conocer cuáles son los estándares y evidencias indicativos. En los seis primeros criterios se recogen algunos estándares que se consideran un requisito (minimum standards) para poder promocionar de un nivel profesional al siguiente. Están escritos en negrita para favorecer su identificación.

AUTCSF constituye una guía para las instituciones de educación superior, de modo que cada universidad puede revisar y hacer propuestas sobre los estándares asociados a cada uno de los niveles de promoción del profesorado, en ese sentido los estándares del marco no son imperativos sino indicativos. Aunque algunos de los estándares son requisitos de promoción en cada criterio (minimum standards), una universidad puede considerar otros estándares indicativos como requisito para la promoción de su profesorado.

AUTCSF está diseñado para que pueda utilizarse tanto en el ámbito institucional como en el individual. En el ámbito institucional, el marco ofrece un proceso orientativo en 12 etapas clave que permitirían a las universidades revisar sus prioridades y política institucional con relación a la enseñanza y el aprendizaje, determinar sus expectativas de calidad, fijar o modificar sus estándares de calidad, identificar las implicaciones que tendrían los estándares en su planificación, seleccionar el mejor enfoque para integrar los estándares en su planificación y en su práctica, implicar a los grupos de interés o decidir el enfoque más adecuado para la aplicación de los estándares.

En el ámbito individual, el marco orienta a los profesores sobre el tipo de evidencia a reunir para poder demostrar el cumplimiento de los criterios en un nivel de promoción

determinado. Las evidencias que se recoge en el AUTCSF son orientativas para las universidades que pueden demandar sus propias evidencias y para los profesores que pueden presentar evidencias no contempladas en el marco. Los profesores pueden reunir las evidencias mediante la autoevaluación y auto-reflexión, la retroalimentación de los estudiantes (p.e. mediante encuestas), el aprendizaje de los estudiantes (evaluaciones externas de las tareas y actividades realizadas por otros profesores, estudiantes con altas calificaciones, etc.) y las revisiones por compañeros. La recogida de evidencias es un proceso acumulativo de modo que el énfasis sobre determinadas actividades (p.e. el empleo de las TICs) puede cambiar con el tiempo, sin embargo, lo habitual es que los niveles de evidencia se incrementen con el nivel promocional y en el nivel E (*Professor*) las evidencias que se exijan sean mayores que en el nivel D (*Associate Professor*).

El desarrollo profesional del profesorado fundamentado en el marco compete a cada universidad -con las adaptaciones que considere necesarias-, que también es la responsable de asociar el cumplimiento de los criterios a un nivel de promoción (A-E) determinado. En ese sentido, AUTCSF únicamente proporciona los referentes para la evaluación y el desarrollo profesional del profesorado; no está asociada a un modelo de evaluación ni de certificación, por lo que no concede reconocimientos o premios ni determina el nivel de promoción del profesorado. Las universidades son las que valoran las evidencias presentadas por los profesores y reconocen su nivel promocional. Esta es, precisamente, la dificultad más importante a la que se enfrenta la aplicación de AUTCSF en las universidades, dado que estas no cuentan con un soporte externo que les ayude a desarrollar procesos de evaluación y de reconocimiento para la promoción profesional de su profesorado.

El procedimiento de evaluación más habitualmente utilizado por las universidades implicadas en AUTCSF se apoya en la elaboración de un portafolio por parte del profesorado que solicita la evaluación y en la revisión del mismo por pares expertos. No obstante, como ya se ha comentado, este tipo de evaluación se encuentra con la dificultad de encontrar pares expertos con capacidad para valorar desempeños docentes en los niveles A-E. Tampoco existe un procedimiento estándar de reconocimiento, que permita operativizar de un modo comparable el proceso seguido por las universidades para llevar a cabo la promoción de su profesorado, a partir de la evaluación, y facilitar así el reconocimiento mutuo. Para abordar esta doble problemática -la evaluación y el reconocimiento- se ha creado un sitio web que recoge dos iniciativas: un marco para la evaluación externa de los profesores y otros profesionales, los *Australian Tertiary Teacher Standards* (ATTS), y un registro de expertos para llevar a cabo la revisión de los portafolios de enseñanza (*Expert Peer Review of Teaching).*

AUTCSF se ha aplicado en unas 25 universidades australianas, con la implicación de asociaciones como el *Council of Australian Directors of Academic Development* (CADAD) y HERDSA (*Higher Education Research and Development Society of Australasia*), organizaciones sectoriales como *Universities Australia* and TEQSA (*Tertiary Education Quality and Standards Agency*) y organizaciones internacionales como la *Higher Education Academy* y *Ako Aotearoa*.

En un informe realizado por Chalmers (2019) se estimaba que, entre 2015 y 2018, más de 3.200 profesores universitarios se había implicado en un proceso de profesionalización docente a través de su participación directa, comunicación y asistencia a talleres y reuniones, si bien dicho informe reconocía que no se contaba con datos sobre el número de profesores que había visto reconocida y recompensada la calidad de su enseñanza bajo AUTCSF.

La publicación de estudios de casos que recogen la aplicación de AUTCAS en una universidad determinada es la estrategia utilizada para dar a conocer el modo en que el marco se concreta y aplica. En este sentido, no se ha establecido un procedimiento de revisión externa de las aplicaciones de AUTCSF realizadas por las universidades, ni otras herramientas de aseguramiento de la calidad que ayuden al reconocimiento mutuo de las certificaciones.

Más información en:

- http://uniteachingcriteria.edu.au/
- Chesterton, P. (2014). Australian University Teaching Criteria and Standards Framework project. External evaluation report. SP12-2335. Recuperado el 11 de septiembre de 2023 de http://uniteachingcriteria.edu.au/wp-content/uploads/2013/11/AUTCSF-SP12-2335-evaluation-report.pdf
- Chalmers, D. (2019). *Recognising and rewarding teaching: Australian teaching criteria and standards and expert peer review*. OLT.

1.1.1. Instituciones de educación superior en las que se aplica

AUTCSF se ha aplicado en diferentes instituciones de educación superior, entre las que merecen destacarse la Curtin University. Esta universidad con sede en Perth (Australia) fue una de las instituciones que participó en el diseño del marco y, desde entonces, ha llevado a cabo diferentes acciones que facilitan el despliegue y adaptación de los estándares de AUTCSF con la finalidad de promover, evaluar (para contratar o promocionar al profesorado) y reconocer una enseñanza de excelencia (*Teaching Excellence at Curtin*). Entre esas acciones, cabe destacar su sistema de apoyo al desarrollo de una enseñanza de excelencia que incluye una formación sobre los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje o FOLT (*Foundations of Learning and Teaching* (FOLT), un programa práctico basado en la investigación para incorporar nuevas ideas a la práctica docente, un programa destinado a presentar las mejores prácticas de enseñanza y los resultados de aprendizaje derivados o un programa de aprendizaje profesional basado en los compañeros que implica clases de puertas abiertas.

Otros ejemplos de aplicación de AUTCSF pueden encontrarse en la web de la *Australian University Teaching Criteria and Standards Framework*. Ver estudios de casos en:

http://uniteachingcriteria.edu.au/framework/about/use/guidelines-institutions/good-practice-recommendations-case-studies/

1.2. The National Professional Development Framework (PDF, Irlanda)

El *National Professional Development Framework for all staff who teach in Higher Education*, en su título completo, fue elaborado por el National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education (T&L) en 2016. Entre sus objetivos está el empoderamiento del profesorado para crear, descubrir e implicarse en un desarrollo personal y profesional significativo y el apoyo al profesorado para reflexionar, planificar y contribuir al incremento de la calidad basada en la evidencia y a la transformación de sus enfoques de enseñanza y aprendizaje.

El *National Professional Development Framework* (PDF) cobra sentido dentro de una tipología de oportunidades para el desarrollo profesional o tipos de aprendizaje a los que tienen acceso los profesores y de valores profesionales. De una parte, el marco identifica diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional no acreditadas (colaborativas e informales, no formales y no estructuradas, estructuradas y no formales) y acreditadas (formales). De otra parte, para llevar a cabo esas actividades, el marco irlandés también identifica diferentes tipos de aprendizaje que pueden realizar los profesores para incrementar sus conocimientos, habilidades o competencias docentes y diferencia entre un nuevo aprendizaje, un aprendizaje consolidado, la mentoría y el liderazgo docentes. Además, este marco se apoya en cinco valores profesionales: inclusividad, autenticidad, profesionalización, centralidad en el aprendiz y colaboración.

El PDF se estructura en cinco dominios, en cada uno de los cuales se recogen diferentes elementos. Los dominios son: 1. El desarrollo personal: El 'yo' en la enseñanza y el aprendizaje; 2. La identidad, los valores y el desarrollo profesional en la enseñanza y el aprendizaje; 3. La comunicación profesional y el diálogo en la enseñanza y el aprendizaje; 4. El conocimiento y las habilidades profesionales en la enseñanza y el aprendizaje; y, 5. La competencia digital personal y profesional en la enseñanza y el aprendizaje.

El PDF está orientado a tres tipos de grupos de interés: los profesores a título individual, para quienes el marco actúa como una guía que ayuda a planificar su desarrollo profesional en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje en cualquier etapa de su carrera docente y cualesquiera que sean sus metas; los centros y departamentos, que pueden utilizar el marco para diseñar y estructurar sus programas de formación para el desarrollo profesional de su profesorado; y, los académicos responsables de la contratación, formación y evaluación del profesorado, a los que puede ayudar a tomar decisiones informadas.

El PDF no es un marco estático, sino que puede interpretarse por el profesor en función de los fundamentos de las materias que enseña, de modo que esa interpretación le permita mostrar su implicación en dominios relevantes del marco.

La metodología propuesta para favorecer el desarrollo personal y profesional de los profesores es la reflexión basada en la evidencia, guiada por los valores profesionales, los

tipos de aprendizaje y los dominios del PDF. Así, el marco apuesta por un desarrollo del profesorado bajo un proceso cíclico y reflexivo basado en la evidencia. Este enfoque cíclico es una forma de práctica reflexiva vinculada a la profesionalización de la enseñanza y el aprendizaje que toma en consideración tanto la experiencia docente del profesorado como una enseñanza basada en la investigación.

El despliegue del PDF en las universidades irlandesas no se ha cerrado todavía. Hasta el momento, se han realizado estudios piloto diseñados para determinar cómo los profesores utilizaban el marco. Así, a partir de 2016, se han llevado a cabo 22 grupos piloto en los que han participado universidades, institutos de tecnología y instituciones privadas de educación superior. Los grupos incorporaron un amplio rango de profesores, desde profesores noveles hasta experimentados, de distintas disciplinas.

En cada grupo del estudio piloto se dio a los participantes la oportunidad de iniciar la elaboración de un "portafolio de desarrollo profesional" (PDP) a través del que el profesor recoge, comparte y crea experiencias y recursos que le resultan de utilidad para pensar reflexivamente y evaluar su propia práctica profesional. Un PDP puede adoptar diferentes formas (diario, blog, vídeo, podcast, etc.) que permitan al profesor recoger y compartir información sobre sus actividades de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación de esta fase piloto se llevó a cabo con 210 participantes (Donnelly & Maguirre, 2017). Los resultados obtenidos, en términos de un impacto a corto plazo, permiten señalar que la utilización del PDF incrementó la confianza del 93% de los participantes en su rol profesional y en su desarrollo profesional (88%), incrementó (88%) y apoyó el desarrollo de sus habilidades de enseñanza y aprendizaje o mejoró el discurso y comunicación sobre enseñanza y aprendizaje con su institución (78%).

Una derivada fundamental del PDF ha sido el diseño de una oferta compuesta por varias decenas de programas y cursos en abierto relacionados con el PDF, que incluye talleres, materiales de aprendizaje, presentaciones, hojas de actividades, guías o vídeos dirigidos a cuatro tipos de participantes: profesores que inicial su desarrollo profesional; profesores nuevos o experimentados que persiguen mejorar sus habilidades de enseñanza; profesores experimentados que persiguen una especialización profesional; y proyectos focalizados en profesores que trabajan de forma colaborativa con sus estudiantes.

El PDF aún no ha completado la aplicación de un esquema de reconocimiento profesional tras la valoración de los esfuerzos del profesorado implicado en su desarrollo profesional. Así, el *National Forum* nombró un grupo consultivo para liderar la elaboración de un *Professional Development Recognition Framework*. Los resultados de los trabajos del grupo consultivo están pendientes de publicación.

Más información en:

- https://www.teachingandlearning.ie/our-priorities/professional-development/the-national-professional-development-framework-pdf-for-all-staff-who-teach-in-higher-education/
- https://hub.teachingandlearning.ie/resource/national-professional-development-framework-for-all-staff-who-teach-in-higher-education/
- Donnelly, T. & Maguirre, T. (2017). Sectoral Update on the National Professional Development Framework for Teachers in Higher Education: The Initial Implementation Strategy. *The Ahead Journal*, 7.

1.1.2. Instituciones de educación superior en las que se aplica

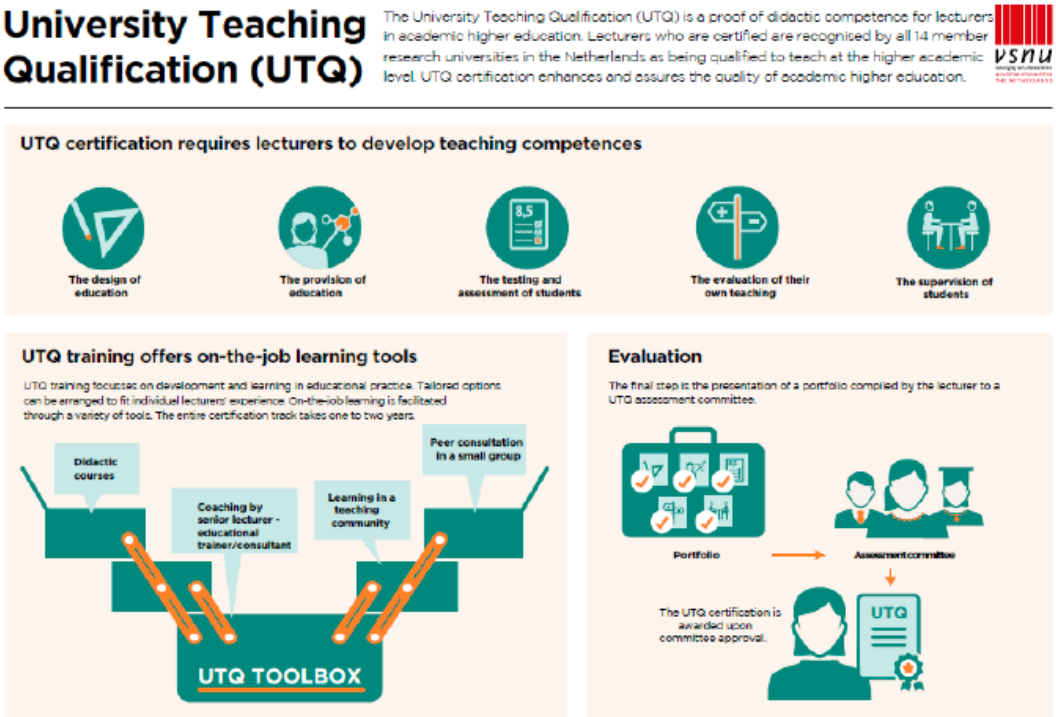
Un ejemplo ilustrativo del momento incipiente en el que se encuentra la aplicación del PDF en las instituciones de educación superior en Irlanda es el de la *University of Limerick*. Esta universidad, dentro del *Mary Inmaculate College* (MIC), cuenta con un programa de desarrollo profesional del profesorado a través de la promoción de la excelencia y la innovación en la práctica académica. El centro que proporciona apoyo al profesorado para conseguir esa meta, *The Learning Enhancement and Academic Development (LEAD) Centre*, señala que sus actuaciones están alineadas con el *Professional Development Framework* (PDF) y reproduce en su página web dicho marco. Sobre esa base, el *Mary Inmaculate College* cuenta con un programa de formación orientado a ayudar a los profesores universitarios a "diseñar un itinerario de desarrollo profesional, establecer sus propias metas y recoger en un portafolio en línea (*eportfolio*) su grado de implicación en un aprendizaje profesional y dinámico". Más allá del PDF, que aún no ha cerrado su esquema de reconocimiento, esta institución ha desarrollado un esquema de reconocimiento propio vinculado a dicho programa formativo: The Graduate Certificate in Academic Practice.

1.3. The University Teaching Qualification (UTQ, Países Bajos y Flandes)

El UTQ es un certificado de cualificación para los profesores que reconoce las habilidades docentes básicas en el ámbito académico, elaborado en 2008 por la asociación de universidades de los Países Bajos (VSNU). Esta asociación está formada por 14[4] universidades neerlandesas a las que posteriormente se han sumado la Universidad de Amberes y otras dos pequeñas instituciones holandesas. Las cinco habilidades o competencias docentes contempladas en la certificación hacen referencia a la planificación y el desarrollo de la enseñanza, la evaluación y la supervisión de los estudiantes y la evaluación de la propia enseñanza. El dominio de estas habilidades permite obtener un certificado que reconoce un nivel básico o de mínimos para la enseñanza en el ámbito universitario.

La Figura 2 ilustra el proceso para la obtención del UTQ, desde la definición de los estándares asociados competencias docentes, la formación y las herramientas que ayudan a desarrollar dichas competencias, hasta la evaluación y la certificación de una práctica docente conforme a los estándares fijados.

Figura 2. Ilustración del UTQ.



[4] Erasmus Universiteit Rotterdam, Open Universiteit Nederland, Radboud Universiteit Nijmegen, Rijksuniversiteit Groningen, Technische Universiteit Delft, Technische Universiteit Eindhoven, Universiteit van Amsterdam, Universiteit Leiden, Universiteit Maastricht, Universiteit van Tilburg, Universiteit Twente, Universiteit Utrecht, Vrije Universiteit Amsterdam y Wageningen Universiteit

La obtención de la certificación UTQ en una universidad determinada es el resultado final de un proceso de varias etapas:

a) definición de los estándares de cada una de las competencias docentes incluidas en la UTQ
b) formación en el desarrollo y el aprendizaje de las competencias docentes, con una duración entre 2 y 3 años, a partir de diferentes modalidades tales como cursos, *coaching* por profesores senior y consultores, aprendizaje dentro de una comunidad docente y orientación por compañeros en pequeños grupos;
c) presentación de un portafolio compilado por el profesor, conforme a los requerimientos establecidos en el certificado UTQ; y,
d) evaluación por un comité nombrado por la universidad

El proceso anterior se realiza en cada una de las 14 universidades que forman parte de la VSNU según sus características (enseñanzas que imparte, profesorado, recursos, prioridades, etc.), pero atendiendo al acuerdo adoptado en 2008 sobre características y el contenido de la cualificación. Gracias al reconocimiento mutuo entre las universidades, la cualificación UTQ obtenida por los profesores de una universidad es reconocida en las demás universidades. La revisión por pares en la que participan todas las universidades como un solo grupo, establecida en 2017, permite contrastar el modo en que se aplica el proceso de formación y evaluación de las habilidades de enseñanza dentro del VSNU. En 2018 se publicó un informe con los resultados de la revisión por pares, en el que destaca que la UTQ está "firmemente arraigada en las instituciones y es ampliamente difundida por los profesores que han obtenido la cualificación y por los planes de estudios receptores que están trabajando en la mejora y/o en la innovación" (p. 25).

A modo de ejemplo del grado de implantación del UTQ, los datos aportados en un estudio realizado en 2018 en la *University of Twente* (UT) vendría a indicar que la mayoría del profesorado ha obtenido la certificación o está en proceso de lograrlo.

Tabla 1. Visión general del número de profesores en la trayectoria de la UTQ en la UT.

Posición en la trayectoria	Números absolutos	Porcentajes
Certificados	310	41,0%
Certificación equivalente	118	15,6%
En la trayectoria	121	15,9%
Aún no han comenzado	77	10,2%
Están exentos	131	17,3%

Fuente: Oude Alink, Ch., Martinetti, A., Karahanoğlu, A. and Hahnen-Florijn, M. (2018). *Non-Natural Born lecturers: How to survive teaching in Dutch higher education*. 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18). Universitat Politècnica de València, Valencia DOI: http://dx.doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8177

Una de las implicaciones más relevantes de la certificación UTQ es que, a partir de 2012, todas las universidades han incorporado dicho certificado a su política de recursos humanos y ofrecen a sus profesores la posibilidad de participar en el programa que conduce al UTQ. De igual modo, según el informe de revisión por pares de 2018, esta certificación favorece la profesionalización del profesor dentro de un ciclo de evaluación y mejora continua. Así, las propias universidades han favorecido el desarrollo profesional de su profesorado post-UTQ, a través programas para grupos específicos (p.e. sobre liderazgo en educación) y de programas de profesionalización continua asociados a sus políticas de recursos humanos y carrera universitaria. En este sentido, cabe entender la certificación UTQ como una primera etapa o umbral de desarrollo profesional - *the basic university teaching award* (BKO)- que reconoce el dominio de un conjunto de competencias docentes básicas por parte del profesor. Junto a este nivel básico, algunas universidades han desarrollo un nivel de excelencia (STQ).

Más información en:

- https://vu.nl/en/education/more-about/university-teaching-qualification
- de Jong, R., Mulder, J., Deneer, P. & van Keulen, H. (2013). Poldering a teaching qualification system in Higher Education in the Netherlands: a typical Dutch phenomenon. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 11(*3*), 23-40.
- VNSU (2018). Professionalisation of university lectures. The UTQ and beyond. Recuperado el 19 de septiembre de 2023 https://www.universiteitenvannederland.nl/files/publications/Professionalisation%20of%20university%20lecturers.pdf

1.1.3. Instituciones de educación superior en las que se aplica

El despliegue de UTQ en las universidades tiene especial relevancia dada la flexibilidad de este marco. Un ejemplo de la elaboración de las competencias adaptadas a las características del contexto social y académico lo encontramos en el trabajo conjunto de cuatro universidades tecnológicas de referencia en los Países Bajos (la federación conocida como 4TU): *Eindhoven University of Technology*, *Delft University of Technology*, la *University of Twente* y la *Wageningen University & Research*. En esta federación se han elaborado las competencias docentes correspondientes al diseño o rediseño de la enseñanza, la enseñanza y la supervisión, la evaluación del aprendizaje, la evaluación de la enseñanza y la profesionalización. Otro ejemplo de la adaptación de las competencias del UTQ es el desarrollado por la *Maastricht University*. Más información sobre ambos ejemplos de procesos de adaptación pueden encontrase en VSNU (2018).

La aplicación de UTQ en diferentes universidades de los Países Bajos tiene un buen ejemplo en la *Universiteit Twente*. Esta institución, junto con la adaptación de UTQ a su política

académica, cuenta con un amplio programa de actividades de desarrollo profesional para los profesores que lleva a cabo el *Centre for Training and Development* (CTD) y ha creado un certificado de cualificación conforme a UTQ. Un ejemplo similar lo representa la *Universiteit Utrech*, que bajo su *Senior University Teaching Qualification* (STQ), ha establecido una ruta para el STQ que incluye propuestas de formación para el profesorado. La Universiteit Leiden también ha desplegado un doble nivel: básico (UTQ) y senior (STQ).

1.4. The Professional Standards Framework (PSF, Reino Unido y otros países)

El PSF tienen su origen en los UKPSF elaborados en 2006 por la *Higher Education Academy* (HEA) en nombre de diferentes organizaciones (UK funding Councils, University UK y GuildHE). Tras una revisión realizada en 2011, se publicó la versión de 2011 que ha estado vigente hasta 2023. La versión actual -PSF 2023- ha sido desarrollada por *Advance HE* en nombre de *UK higher education sector*, *GuildHE* y *Universities UK*.

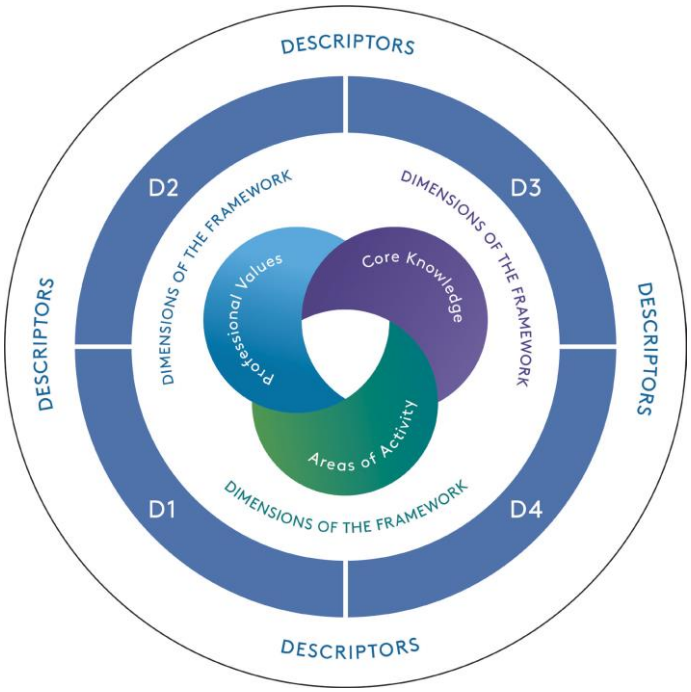
El *Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education* (PSF), en su versión de 2023, define 15 dimensiones o declaraciones que describen la práctica de la enseñanza y/o el apoyo al aprendizaje en la educación superior. Estas dimensiones hacen referencia a 5 valores profesionales (V), 5 formas de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje (K) y 5 áreas de actividad (A).

El PSF también define cuatro descriptores que recogen las características básicas de desempeño de los profesores en su práctica docente, que están asociadas a cuatro categorías profesionales determinadas definidas por la HEA: *Associate Fellow*, *Felow*, *Senior Fellow* y *Principal Fellow*. Cada descriptor incorpora unas determinadas dimensiones (V, K y A) que establecen la extensión o profundidad de la práctica docente requerida en una categoría profesional determinada. Por ejemplo, el descriptor 1 del PSF está vinculado a la categoría profesional *Associate Fellow* y define una práctica docente acorde con determinados valores (V1 a V3), conocimientos (K1 a K3) y, al menos, dos áreas de actividad A. La Figura 3 ilustra la relación entre los descriptores, dimensiones y valores.

Los descriptores están diseñados para que puedan utilizarse por los profesores a título individual para planificar su desarrollo y hacer evidente su práctica docente y de ese modo alcanzar el reconocimiento en una categoría profesional determinada. Las instituciones universitarias pueden utilizar los descriptores para diseñar el desarrollo profesional inicial y continuo de sus docentes y tomar decisiones relacionadas con el reconocimiento o la promoción de su profesorado.

Advance HE cuenta con una herramienta que ayuda a los solicitantes a elegir la categoría en la que le resultaría más conveniente realizar dicha solicitud, en función de su nivel de desarrollo profesional y de las evidencias con las que cuenta.

Figura 3. Ilustración del PSF



El proceso por el que se aplica el PSF, en el que participan diferentes agentes, puede resumirse en los siguientes hitos:

a) PSF elabora los estándares que sirven de marco de referencia a las instituciones de educación superior interesadas;
b) cada institución define y aplica su propio programa de desarrollo profesional y evaluación;
c) los profesores a título individual solicitan – a su universidad o *Advance HE*- la evaluación de su práctica de enseñanza en una categoría profesional determinada;
d) *Advance HE* reconoce a los profesores, a título individual, el cumplimiento de los requerimientos de uno de los descriptores del PSF y, por tanto, de una categoría profesional determinada.

La vinculación de una institución de educación superior a los PSF, a través de sus programas de desarrollo profesional, se establece en un proceso de acreditación institucional. Esta acreditación se lleva a cabo por *Advance HE* mediante una revisión por pares, que realiza un grupo de expertos nombrado por *Advance HE*. Una vez lograda dicha acreditación, una institución de educación superior puede establecer su procedimiento de evaluación y determinar si la práctica de los profesores solicitantes está alineada con los PSF 2023 y, en consecuencia, puede certificar su vinculación a una categoría profesional.

La acreditación institucional tiene consecuencias para los profesores que solicitan la evaluación en cualquier categoría profesional. Así, la solicitud no tiene coste alguno si los

profesores la realizan directamente a través de una institución acreditada; en cambio, si la solicitud se cursa directamente a *Advance HE* o el profesor pertenece a una institución no acreditada, la acreditación en una categoría profesional tiene un coste para el solicitante (entre 150 libras para el *Associate Fellow* y 1,100 libras para el *Principal Fellow*).

La aplicación del PSF ha crecido ampliamente en número de solicitantes y de sistemas universitarios implicados. En el curso 2011/12 se había acreditado un total de 36,577 profesores del Reino Unido (4,343 *Associate Fellow*; 32,177 *Fellow*; 34 *Senior Fellow*; 3 *Principal Fellow*), según la *Higher Education Academy* (2013, p. 9), mientras que en agosto de 2020 estaban acreditados 135,151 profesores (31,013 *Associate Fellow*; 89,341 *Fellow*; 13,523 *Senior Fellow*; 1,274 *Principal Fellow),* según Cathcar et al. (2023, p., 320) *y* en julio de 2023 el número total de profesores acreditados superaba los 174,000 y se incluían también instituciones de Australasia, América (esp. Estados Unidos) y China (según Advance HE).

Un análisis del impacto del UKPSF (versión previa del PSF) fue realizado en 2013 en un estudio de la *Higher Education Academy* con instituciones de educación superior y profesores. De una parte, los 78 representantes institucionales encuestados opinaron que la introducción del UKPSF había supuesto un cambio en la práctica docente (83,9%), y que había evidencia de ello, si bien la mitad de ellos señalaron que esa evidencia no estaba públicamente disponible. Las instituciones que tenía evidencia pública del cambio destacaron, además del efecto positivo del UKPSF sobre el proceso de acreditación del profesorado, las revisiones institucionales de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los recursos *online* para compartir ejemplos de prácticas de enseñanza o los cambios en el lenguaje utilizado para describir la enseñanza y el aprendizaje. De otra parte, los 1,201 profesores encuestados señalaron mayoritariamente que su implicación en el UKPSF había cambiado su forma de pensar y llevar a cabo la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, así como el modo en que hablaban o pensaban sobre esos procesos. Sobre el impacto del UKPSF también se han realizado diferentes investigaciones, como la Cathcart et al. (2023) basada en una encuesta aplicada a profesores que habían obtenido una acreditación en Reino Unido y Australia. Entre las conclusiones de dicha investigación cabe destacar que el proceso de solicitar y obtener una acreditación afecta a la forma en la que los profesores se ven a sí mismos, a su práctica y a su sentido de pertenencia a una comunidad más amplia de profesores.

Más información en:

- https://www.advance-he.ac.uk/teaching-and-learning/psf
- Cathcart, A. et al. (2023). Tick-box, weasel words, or a transformative experience? Insights into what educators consider the real impact of HEA Fellowships. *International Journal for Academic Development*, 28(*3*), 319-333.
- The Higher Education Academy (2013). *Measuring the impact of the UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning (UKPSF)*. Advance HE. Recuperado el 6 de septiembre de 2023 de https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/measuring-impact-uk-professional-standards-framework-teaching-and-supporting-learning

1.1.4. Instituciones de educación superior en las que se aplica

La aplicación del PFS en universidades del Reino Unido, pero también de otros países, cuenta con ejemplos destacados de promoción, formación o apoyo al profesorado y evaluación de su desarrollo profesional. Así, The University of Manchester tiene un programa específico - *Leadership in Education and Awards Programme* (LEAP)- que recoge un conjunto de acciones a través de las que los profesores pueden conseguir apoyo en su desarrollo profesional (recursos *online*, talleres, grupos de apoyo de compañeros, comunidad y mentores LEAP) y cuenta con un sistema bien establecido que regula y ofrece herramientas para la participación, el registro y la evaluación del profesorado. La University of Cambridge presta una mayor atención al esquema de reconocimiento propiamente dicho, de modo que se detienen en el proceso de evaluación y ofrecen a los candidatos guías y herramientas para facilitar la recogida y la valoración de evidencias de cara a obtener las categorías de *Associate Fellow*, *Fellow* o *Senior Fellow*. Con este mismo enfoque centrado en el reconocimiento, merece destacarse el programa ATLAS (*Advancing Teaching: Lancaster Accreditation Scheme)* de la Lancaster University, que a través de un cuestionario en línea permite a los aspirantes elegir la ruta más adecuada según las evidencias que reúne para alcanzar alguna de las categorías de profesor.

En los Estados Unidos de América la Utan Valley University aplica los PSF para favorecer el reconocimiento del profesorado universitario. Lo más interesante de su propuesta son los manuales que explican los estándares y orientan sobre las evidencias necesarias para alcanzar una categoría determinada. También merece destacarse la incorporación de la figura de un mentor que facilita el proceso de acreditación.

2. Una comparación de los marcos de desarrollo profesional docente

Un análisis comparativo de los cuatro marcos de desarrollo profesional docente revisados permite identificar similitudes y diferencias relevantes. En términos del alcance de los marcos, cabe señalar que la mayoría de ellos se aplican en el sistema universitario del país en que se han elaborado o de los países vecinos (UTCSF, PDF, UTQ), mientras el PSF es un marco que se está aplicando en sistemas universitarios ubicados en países de diferentes partes del mundo (ver Tabla 2).

La definición de los estándares en los que se concreta el marco es, por lo general, una tarea asumida por una organización (*Advance* HE, OTL, T & L) que también suele definir el esquema de reconocimiento de los aprendizajes realizados por los profesores en su desarrollo profesional. Aunque en el marco UTQ, los estándares los define cada institución de educación superior de los Países Bajos o Flandes y en UTCSF el esquema de reconocimiento es competencia de cada universidad australiana o neozelandesa.

El marco de desarrollo profesional más habitual ordena el progreso de los docentes en cuatro o cinco niveles y está vinculado a categorías profesionales previamente definidas en el sistema universitario correspondiente: los cuatro niveles del PSF recogen la tipología de profesorado definida en el Reino Unido por la *Higher Education Academy*, mientras que los cinco niveles del UTCSF guardan relación con los cinco niveles de promoción definidos por el gobierno australiano a través de la *Office for Learning & Teaching*. No obstante, UTQ sólo establece un nivel básico de desarrollo profesional (BKO) de modo que la elaboración de nivel de excelencia en la actividad docente (STQ) queda bajo la responsabilidad de cada universidad.

El reconocimiento o certificación del nivel de aprendizaje alcanzado por el profesorado, y en su caso de la categoría profesional correspondiente, es una consecuencia habitual del despliegue de un marco desarrollo profesional. El esquema de reconocimiento utilizado en cada marco difiere en función de papel asignado a las universidades. En Países Bajos y Flandes, la certificación UTQ está centralizada en su nivel básico BKO, si bien la certificación de la excelencia en la enseñanza y el apoyo al aprendizaje (STQ) es asumida por las universidades que han establecido dicho nivel. Bajo el marco PSF es *Advance* HE la que realiza la valoración y reconoce el nivel de desarrollo profesional, aunque también pueden hacerlo algunas universidades reconocidas por *Advance* HE. En Australia y Nueva Zelanda, bajo AUTCSF, son las universidades las que valoran y reconocen el desarrollo profesional de su profesorado.

Una cuestión clave para que la certificación otorgada por una organización o una universidad sea reconocida por otra universidad es el aseguramiento de la calidad de los procesos y resultados del esquema de reconocimiento. Esta es una cuestión bien resuelta en UTQ y en PSF pero no el caso de UTCSF o PDF. En UTQ la revisión por panel de revisores

expertos vendría a garantizar que los estándares elaborados y aplicados por cualquier universidad se alinean con el marco, mientras que en PSF la acreditación institucional es el procedimiento que aseguraría que una universidad está evaluando a su profesorado conforme a dicho marco.

A modo de corolario de este análisis comparativo, cabría indicar que los marcos de desarrollo profesional de la enseñanza y el apoyo al aprendizaje revisados tratan de ofrecer una respuesta a las necesidades e idiosincrasia de los sistemas universitarios en los que operan. Únicamente el PSF ha transcendido ese elemento contextual que lo vincula al Reino Unido y aspira a convertirse en un marco de desarrollo profesional que se aplique para definir los hitos de dicho desarrollo en formas de niveles y categorías profesionales, evaluar el progreso en el aprendizaje de los profesores y reconocerlo en sistemas universitarios de todo el mundo.

En términos comparativos, el esquema de reconocimiento que más se asemeja al programa DOCENTIA de ANECA es UTQ, dado que cada universidad concreta sus propios estándares, realiza la evaluación de su profesorado y somete sus procesos de evaluación a una revisión por paneles de expertos. No obstante, como ya se ha apuntado anteriormente, DOCENTIA no representa un marco de desarrollo profesional propiamente dicho, dado que no define qué se entiende por una enseñanza de calidad ni articula la ruta para progresar en el aprendizaje que realizan los profesores en la mejora de su enseñanza y el apoyo que prestan a los estudiantes.

Tabla 2. Resumen comparativo de los marcos de desarrollo profesional revisados

Sistemas universitarios	Definición de estándares	Niveles	Vinculación a una categoría profesional	Certificación	Aseguramiento de la calidad
UTCSF (Australia y Nueva Zelanda)	UTCSF, pero revisado por las universidades	5	Sí	No. Cada universidad valora el desarrollo profesional de su profesorado.	No está establecido
PDF (Irlanda)	PDF	4	No	En elaboración	No está establecido
UTQ (Holanda y Flandes)	Cada universidad	Básico (BKO), si bien algunas universidades cuentan con un nivel Senior (STQ).	No, si bien el nivel de excelencia (STQ) está orientado al profesorado con un mayor desarrollo profesional	UTQ y, en el caso de contar con STQ, la propia universidad	Revisión por pares de otras universidades
PSF (Reino Unido, Australasia, China, etc.)	PSF	4	Sí	*Advance HE* y cada universidad	Acreditación institucional

Fuente: Elaboración propia

3. Formación del profesorado y Marco de desarrollo profesional docente

La formación del profesorado universitario, que implica tanto la formación en las disciplinas como la formación pedagógica, está ligada a la idea del desarrollo profesional docente. Resulta poco probable que el incremento de la calidad de la docencia del profesorado, es decir, el paso de un nivel al siguiente dentro de un Marco de Desarrollo Profesional Docente se realice sin que medie una formación docente que lo haga posible. Así lo han entendido las universidades que utilizan un MDPD como referente del desarrollo profesional de su profesorado, algunas de las citadas Curtin University, University of Limerick, Universiteit Twente o la University of Manchester cuentan con estrategias de formación del profesorado directamente vinculadas con la evaluación y el desarrollo profesional del profesorado.

La formación inicial y continua del profesorado en las universidades españolas comienza a consolidarse como estrategia institucional a partir de los años 70 del pasado siglo, si bien no será hasta la década de 1990 cuando "se generalizan las iniciativas de formación para el profesorado, aunque con carácter fragmentario y a veces un tanto asistemático" (Aramburuzabala Higuera, Martínez-Garrido y García Peinado, 2013, p. 11). En estas cuatro décadas de formación del profesorado universitario, se han desarrollado muchas iniciativas y también experiencias pioneras llevadas a cabo por las universidades que han explorado diferentes modalidades y enfoques de formación. Entre ellas, sin ánimo de ser exhaustivos, cabe citar el desarrollo de programas de formación para la función docente organizados desde los Institutos de Ciencias de la Educación, la formación de profesores noveles en el marco de un título de especialista en Pedagogía Universitaria, el desarrollo de títulos propios y de programas de posgrado o la evaluación y certificación por las agencias de evaluación de planes de formación del profesorado universitario. Como los especialistas en este ámbito reconocen (Cruz Tomé, 2003; Palomero Pescador, 2003; Zabalza, Cid y Trillo, 2014; Rodríguez Espinar, 2020, entre otros), en la formación del profesorado en el sistema universitario español han venido conviviendo una oferta de cursos, talleres y modalidades similares, que los profesores pueden realizar de forma independiente, con experiencias formativas que se apoyan en enfoques más elaborados de formación, pero poco profesionalizados.

En sus cuatro décadas de historia de la formación del profesorado universitario en España, la legislación universitaria ha tenido un efecto catalizador en la introducción de nuevos enfoques y desarrollos de la formación. De Miguel Díaz (2003) ya situaba la oportunidad de cambio en el artículo 33.3 de la Ley Orgánica de Universidades de 2001 que establecía "la formación del personal docente de las Universidades" como criterio de evaluación relevante para determinar la eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional, Cruz Tomé (2003) consideraba que el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades -vigente en ese momento- podría ayudar a diseñar un Plan Nacional de Formación Pedagógica del Profesorado y, más recientemente, Rodríguez Espinar (2020) planteaba cuestiones que

permanecen vigentes para diseñar una política institucional sobre la formación del profesorado desde la evaluación y acreditación del profesorado permanente, la evaluación de los departamentos o la acreditación institucional de centros. La aprobación de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario ofrece una nueva oportunidad de cambio. Dicha norma, en su artículo 78 b) recoge que, para el desarrollo de su capacidad docente, las profesoras y profesores ayudantes doctoras/es deben realizar en el primer año de contrato "un curso de formación docente inicial cuyas características serán establecidas por las universidades, de acuerdo con sus unidades responsables de la formación e innovación docente del profesorado". Aunque podrá argumentarse que el término "curso" restringe la modalidad de formación y puede limitar el alcance de la propuesta, el art. 78 b) cabe considerarlo como una oportunidad para construir el desarrollo profesional del profesorado desde el inicio de la carrera profesional.

La aplicación de dicha norma podría plantearse como una oportunidad para que las universidades aborden de manera integral el desarrollo profesional docente de su profesorado. Lo que implicaría definir qué se considera una docencia de calidad por parte de cada universidad, acorde con su política y oferta académica, llevar a cabo una formación que atienda las necesidades de su profesorado para ofrecer la calidad docente esperada, evaluar y reconocer la actividad docente. La redacción del artículo 78 b) permitiría abordar el desarrollo de la capacidad docente del profesorado ayudante doctor desde un enfoque de desarrollo profesional docente. A partir de las acciones emprendidas por las universidades arriba citadas, en el ámbito del desarrollo profesional de su profesorado, cabría plantear un proceso en el que cabe identificar elementos como:

a) la elaboración de un Marco de Desarrollo Profesional Docente (MDPD) que sitúe el desarrollo de la capacidad docente del profesorado ayudante doctor como primer nivel del desarrollo profesional docente;
b) la identificación de las necesidades de desarrollo profesional docente del profesorado ayudante doctor;
c) el diseño y la aplicación de un programa específico de formación que favorezca la capacitación docente de las profesoras y profesores ayudantes doctoras/es;
d) la evaluación de la capacitación docente de las profesoras y profesores ayudantes doctoras/es y el reconocimiento de dicha capacitación, bajo los parámetros establecidos por la universidad;
e) la evaluación de los resultados y del impacto del programa de formación y del proceso de capacitación del profesorado ayudante doctor.

De conformidad con los niveles de desarrollo profesional que la universidad establezca en su MDPD, el proceso anterior podría extenderse gradualmente al conjunto de su profesorado que participaría en procesos de formación y evaluación de su actividad docente. Este planteamiento estaría alineado con los presupuestos del Programa de Apoyo para la evaluación de la calidad de la Actividad Docente del profesorado universitario (DOCENTIA).

Referencias

Aramburuzabala Higuera, P. Martínez-Garrido, C. y García Peinado, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. *Educación*, 22(*43*),7-25

Cruz Tomé, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, *331*, 35-66.

De Miguel Díaz, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, *331*, 13-34.

Palomero Pescador, J.E. (2003) Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(*2*), 21-41.

Rodríguez Espinar, S. (2020). Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(*1*), 143-168.

Zabalza, M., Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(*257*), 39-54.

ANECA

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN