

DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA EN EL SIGLO XXI

Mercedes Blanchard Giménez
Universidad Autónoma de Madrid (Spain)

Resumen. En este artículo, identificamos investigaciones recientes, a partir de Bolonia (1989) y hasta 2010 que reconocen una revalorización de la Formación del Profesorado Universitario en España, y unos retos de futuro, como son, formar para poner la ciencia al servicio de la transformación de la sociedad y hacia un mundo más justo, más inclusivo, más solidario; Plantear una formación del profesorado en equipos, basada en la práctica de aula reflexionada y compartida entre profesionales, y para una formación a lo largo de la vida; Y apuntar a una formación centrada en el Sector, interconectada, que favorezca la sostenibilidad de la convergencia europea.

Palabras clave: Formación profesorado; retos educativos; trabajo en equipo; formación interconectada

Introducción

La formación del personal docente e investigador de las universidades en España no es algo reciente, ya que forma parte de la tradición universitaria, que comienza a sentirse necesaria en los años 70 y se intensifica con numerosas experiencias en los años 80 del siglo XX.

Posteriormente, España tuvo una experiencia significativa con la ley de 1990: La Ley Orgánica General del Sistema Educativo, que marcaba un cambio muy importante en la Educación, pero que acabó sin poderse desarrollar plenamente por falta de financiación para la formación del profesorado. Esta experiencia le sirvió a España para aprender que una reforma de las dimensiones que, posteriormente pretendería Bolonia, debía ir acompañada ineludiblemente, por la preparación de su profesorado, que es quien hace verdad el cambio (Sola, 2004).

Aprendió que, si Reforma y Formación del Profesorado no van a la par, las reformas quedan en cambios superficiales, en nomenclaturas nuevas, en llamar de manera X a lo que antes se llamaba Y, pero nada más. Y, además, podemos llegar a creer que todo ha cambiado...

1. La formación del Profesorado Universitario en España desde Bolonia

Con todo, la Declaración de Bolonia (1998) marcó un hito importante en la Educación Universitaria, al plantear algunas exigencias que afectan a cambios estructurales para permitir la convergencia

Dichos cambios en el Espacio Europeo de Educación Superior exigían retos nuevos (Tejada, 2007):

– **Cambios estructurales en las titulaciones para permitir la convergencia:** La aparición de tres niveles: Grado, Máster, Doctorado, las competencias y los créditos European Credit Transfer System (ECTS), el nuevo diseño curricular modular e interdepartamental, etc... para la convergencia y la movilidad.

– **Un nuevo paradigma docente** que pasa de centrar la atención en la enseñanza y en el profesor a centrarse en el aprendizaje y el estudiante. También exige otros cambios en las metodologías y en la evaluación.

– **Cambios sustantivos en los elementos curriculares y en los programas docentes:** revisión de objetivos de aprendizaje en términos de competencias, revisión de los conocimientos de cada título, preparación de Programas de asignatura, cambios en la concepción docente...

Todo esto suponía una gran reforma en la Universidad con un horizonte para toda Europa. De hecho, se señaló el 2010 como el año en que debía estar prevista la plena consecución de los objetivos marcados en Bolonia.

A nadie se le ocultaba que todos estos cambios podían hacerse con el concurso del Profesorado.

Ya entonces, Bolonia apuntó a la Formación del profesorado, inicial y continua, como el medio para llegar a realizar el cambio.

Para conseguir los objetivos del EEES (tarea en la que Bulgaria y España estamos desde el inicio, 1999) España articuló una serie de leyes y normativas para llevar a cabo este cambio:

– Real Decreto 1025/2003 por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias,

– Real Decreto 56/2005 por el que se regulan la estructura de las enseñanzas y los Estudios de Postgrado,

– Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por las que se modifica la Ley de 21 de diciembre de 2001; Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias oficiales (26/10/2007). Y otras normativas más.

En este tiempo se intensificó la formación del Profesorado. Aramburuzabala, Martínez Garrido y García Peinado (2013)

En España se admite, en general, que la formación del profesorado es básica para la mejora de la calidad de la enseñanza superior, y en esta línea se han pronunciado distintas agencias nacionales e internacionales (p. 10).

Es importante señalar que, cuando hablamos de Formación del Profesorado Universitario podemos estar refiriéndonos a:

– **Formación inicial o formación ofertada a los profesores noveles, con escasa preparación docente y precariedad laboral.**

– **Formación continua o formación dirigida a profesorado con experiencia.**
Es una formación adaptada a las necesidades del docente, del Departamento, de la Universidad...

– **Formación para alcanzar el nivel de experto o formación de formadores.**

Dicha formación está dirigida al desarrollo de una serie de competencias relevantes como las planteadas por Garcíay Maquilón (2010) y en las investigaciones sobre competencias, planes y Nuevas Tecnologías de Perales, Jornet y González-Such (2014).

Y algunos datos de las nuevas exigencias apuntan a esta revalorización de la Formación del Profesorado:

– *La formación es un apartado importante de la evaluación y acreditación del profesorado, ya que se pide probar con evidencias la formación del profesional como un elemento más para su acreditación, aunque su valoración es más baja en relación con la investigación.*

– *Los profesores deben utilizar métodos más activos para que los estudiantes desarrollen habilidades profesionales. Luego, es necesario que el profesorado se forme en esas metodologías que ayudan a realizar cambios en el modelo educativo.*

Queda en manos del profesor la responsabilidad y el liderazgo de su propio proceso de formación, ante las ofertas de la propia universidad. Y, desde el modelo en que se sitúa la formación del profesorado, queda en manos de la Universidad facilitar los planes de formación del profesorado que ayuden a prepararse en nuevas competencias, aún no definidas, y cuya formulación parte de la propia universidad.

2. ¿A qué modelo responde la Formación del Profesorado Universitario en España y cuáles son las tendencias?

Hay muchos modelos desde una mirada internacional. Pero nos situamos desde Europa y desde España.

Ofrecemos cuatro modelos según la clasificación de Aramburuzabala, Castilla, Uribe (2013), para los que tendremos en cuenta tres dimensiones:

- la perspectiva o nivel en que se sitúan las acciones formativas.
- La organización y estructura de las mismas
- Las modalidades de formación ofertadas o disponibles

Los modelos son: Modelo academicista, centrado en el profesor; Modelo de Enseñanza-Aprendizaje, centrado en el estudiante; Modelo centrado en la Institución; Modelo centrado en el Sector.

2.1. Modelo Academicista, centrado en el profesor

Es el enfoque clásico y más antiguo que se difundió en países como EEUU, Canadá, Gran Bretaña y Francia.

El objetivo era la mejora de las competencias docentes en el aula, en la tutoría, en el manejo de grupos pequeños y grandes, evaluación de estudiantes.

La Formación tiene un carácter individual y se centra en cursos especializados, más o menos largos. Se utiliza una metodología transmisora, academicista de quien sabe a quien no sabe.

En este modelo trabajaron Habershaw, Gibbs y Habershaw (1993).

Se define un perfil del profesional cuya finalidad es formar profesionales capaces de responder a las situaciones académicas que aparezcan.

2.2. Modelo de Enseñanza-Aprendizaje, centrado en el aprendizaje del estudiante

Es el modelo en que se mueve Bolonia, que generaliza este cambio de modelo y propone una formación centrada en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, pues muchos profesores universitarios no habían recibido una formación pedagógica. Este modelo es la base de la propuesta hecha por el Ministerio de Educación (2007) en España, desde los inicios del Proceso de Convergencia en Educación Superior.

El eje del cambio docente en la Universidad, según este modelo, es el profesor. Así lo afirma la OCDE (2009) en su documento Política de educación y formación cuando dice que los buenos docentes son la columna vertebral de todo sistema educativo y que los gobiernos deben emprender políticas para ayudar a seleccionar y conservar a los mejores.

Tiene como fundamento investigaciones de los años 80 y 90 (Feixas, 2004; Marton, Hounsell y Entwistle, 1984; Postareff, 2007; Ramsden, 1992; Trigwell y Prosser, 1991).

A finales del XX, hay un cambio de perspectiva: el interés se mueve de lo que hace el profesor, a lo que hace el estudiante, a cómo aprende. Aparece una preocupación por el análisis de las interacciones entre profesores- estudiantes- tarea-contexto, sobre el fondo de un currículo y que todavía guían los esfuerzos en la actualidad.

Normalmente son cursos cortos, especializados, dirigidos a profesionales, de forma individual. A veces a grupos de profesionales. Sus objetivos están en preparar al docente para que maneje metodologías centradas en el estudiante, en una evaluación de proceso y en cuestiones concretas de su interés, en cómo impartir clases en inglés, en tecnologías, etc...

El contexto donde los profesores van a dar el cambio es desde su trabajo en el aula.

2.3. Formación centrada en la Institución.

Coincidendo con el cambio de siglo se asiste a otro cambio de perspectiva en la FPU. Existen una serie de iniciativas denominadas “formación centrada en la institución”.

Ling (2004) se hace eco de una serie de tendencias nuevas de los 90 que se fijan en los procesos de cambio organizacional que definen previamente cual es la misión y cuáles son sus planes estratégicos.

La “formación centrada en la institución o en la organización” va más allá de la formación centrada en el estudiante:

– La Unidad de análisis: La Universidad como organización.

– Estudia los problemas del capital humano (los profesores) y no los problemas de los individuos por separado.

– Entre los outputs están la mejora de la calidad educativa, de la eficiencia y del clima laboral de la universidad.

Este tipo de formación se ha llevado más a cabo en otras etapas educativas. Se concibe como una formación realizada en Equipo.

Esta formación:

– busca conjugar necesidades individuales con necesidades institucionales.

– Implica una concepción más abierta del desarrollo docente

– Se enriquece con otros enfoques: Formación centrada en la colaboración entre profesores y formación centrada en la práctica reflexiva.

a) La Formación centrada en la colaboración entre profesores. Adquieren relevancia las técnicas de colaboración, la co-enseñanza, el clima en los colectivos de profesores y el papel del liderazgo en la creación de este clima.

b) Formación centrada en la práctica reflexiva, también denominado “crítico-reflexivo”, “indagativo”, “de investigación” y parte de que la reflexión sobre la práctica. Nace de situaciones vividas por los profesores, que utilizan el diálogo, la observación y la reflexión compartida, como objeto de la formación y como técnicas. Es a partir de esta reflexión como trabaja el desarrollo de sus competencias y evita la mera reproducción de prácticas docentes, por lo que es especialmente relevante que exista coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Los participantes van tomando decisiones que afectan a la Institución, por lo que deben implicarse los profesionales dedicados a la dirección y gestión.

2.4. Formación centrada en el sector.

Este modelo se ha desarrollado durante la última década en los países anglosajones como el Reino Unido, Nueva Zelanda, Australia y EEUU.

La perspectiva más global y reciente es el diseño de acciones formativas “a nivel de sector”, es decir, la elaboración de una Formación del Profesorado para todas las universidades y todo el Sistema de Enseñanza superior de una región, zona o país.

Las características de esa formación son:

1) Tomar en consideración a todo el sistema universitario.

2) Analizar las necesidades y tendencias globales, de tipo “macro” (Ejemplo, la adaptación del sistema español al EEEES y sus implicaciones para el perfil y competencias de los docentes)

3) Considerar la Enseñanza Superior como un Sistema de Sistemas, compuesto de numerosas redes interconectadas, que interaccionan con otros sistemas generales: las universidades europeas, los gobiernos, la Unión Europea (UE)

Este enfoque se centra en temas tales como:

– Formación de redes de docencia e investigación nacionales e internacionales que promueven el intercambio, prácticas, movilidad, estudios conjuntos, etc.;

– Tratamiento de la diversidad en la universidad, perspectiva de la globalización de las enseñanzas;

– Estándares (inter)nacionales para la evaluación multinivel de los procesos de enseñanza y EEEs (Orientación y desarrollo de la carrera docente en el EEEs, trabajo colaborativo y en equipos interuniversitarios, liderazgo educativo en proyectos transnacionales y enseñanza en contextos cambiantes, competitivos y globalizados).

Estos 4 modelos no son compartimentos estancos, sino pertenecen a dos movimientos: Down-Up y Up- Down, se enriquecen mutuamente:

Dice Zabalza (2011) que serán insuficientes todos los cambios que hagamos hacia dentro de las instituciones porque el gran cambio es hacia fuera. Tiene que cambiar la relación de la universidad con la sociedad,

...de forma que sepa responder a sus necesidades, a sus nuevos desafíos, a las demandas de los diversos agentes sociales... otro tipo de Institución más abierta y flexible, más inserta en el mundo que le rodea, más generosa con quienes acuden a ella desde situaciones personales y sociales divergentes. (p. 399)

Es difícil hacer una educación de calidad, imaginativa e innovadora si los Planes de Estudio no están bien planteados, si la dinámica de trabajo es individualista, si se busca más respuesta a demandas burocráticas y de control que a procesos de calidad, etc.

La calidad del producto dependerá de la **calidad del diseño y de la calidad del proceso para llegar a la calidad de las finalidades institucionales:**

- Formación de estudiantes,
- los logros de la investigación,
- el impacto en el desarrollo social y cultural del entorno.

Y este proceso de calidad no puede plantearse al margen de la calidad de la docencia.

– Profesorado capacitado y dispuesto a comprometerse individual como colectivamente en ese empeño.

- Fuerte cualificación en la docencia.

El documento de la OCDE venía a reclamar **una convicción básica: Los profesores cuentan. Lo profesores y profesoras que cubrimos el día a día.**

– No son las leyes, los políticos ni los empresarios, ni el neoliberalismo, el Banco Mundial, el capital, la sociedad, ni la religión.

– Son los profesores que convierten en acciones educativas las ideas y las consignas

Los resultados de la Educación Superior vienen condicionados por variables que trascienden a la propia Institución Universitaria, pero resulta igualmente evidente que esos resultados van a variar, de manera sustantiva, en función de las propias características de las universidades a las que se asista y del profesorado con el que se tenga la fortuna (o desgracia) de aprender... la nueva profesionalidad

que se propone no pretende negar ésta (ser buen investigador) Nadie puede enseñar lo que no sabe. Pero bien puede suceder que quien sepa mucho de alguna cosa no tenga las habilidades necesarias para lograr que sus estudiantes aprendan con él cosas que, a veces, tienen que ver con lo que él sabe, pero otras no. (Zabalza, p. 404)

Pero este movimiento de la formación del docente que se plantea desde abajo (Up-Down), tiene que dejar de plantearse de manera individualista:

a) El profesor de la clase para pasar a ser el profesor del Centro, superando el individualismo para entrar en un sistema de trabajo cooperativo, a nivel local, y en red, a nivel general.

b) Y estar abierto a la globalización y al trabajo en red que permite establecer conexiones interinstitucionales como mecanismo para la mejora de la enseñanza.

Esta evolución nos hace sentir la necesidad de cambiar la formación:

a) De la formación dirigida a la movilización, a la formación dirigida al desarrollo práctico de procesos. O dicho de otra manera. De los Congresos o “cursos” con corte individualista a los “grupos de trabajo”, a los simposios en los que un grupo de trabajo expone su trabajo realizado en común.

a) El formato curso ya no es útil, cuando la demanda es la “construcción de” o un “buen uso de”

b) Se requiere entrar en formatos tipo taller, grupo de trabajo, con quienes pueden hacer un planteamiento teoría-práctica que necesita de otros tiempos más amplios... incluso procesos que necesitan formatos temporales extensivos y no intensivos y se pueden extender un año, dos... como es el proceso de Investigación-Acción, teniendo a los profesores como protagonistas del proceso y que acaben en verdaderas movilizaciones, innovaciones donde se involucren equipos de profesores, seguidos de momentos de acomodación... hay que dominar conceptos (teoría) experimentados en la práctica.

Por eso, los cuatro modelos se complementan, se necesitan y ahora los vemos a modo de muñecas rusas que se ajustan mutuamente unas dentro de otras.

3. ¿Existe transferencia de los aprendizajes obtenidos en la Formación?

Baldwin y Ford (1988) definieron la transferencia como el grado en que los participantes aplican el conocimiento, las habilidades y actitudes requeridas en un contexto de trabajo específico.

En cuanto a los dos primeros modelos: **academicista y del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, con su característica de oferta individual**, es difícil que se dé la transferencia, pues los profesionales profundizan en el aprendizaje y en los procesos de los estudiantes, pero deben actuar en solitario, desde el contexto del aula, o convencer a sus compañeros de los beneficios de la formación recibida, pero sin poder intervenir en las consecuencias que puede tener el cambio a nivel organizativo.

Ofrecemos un estudio de Feixas et al (2013). Este equipo realizó una investigación en 18 universidades españolas en torno a los planes de formación que se llevaban a cabo en ellas.

Algunos de los resultados pueden dar una idea de lo que sucede con la formación:

El 73,8% de las propuestas formativas eran cursos cortos, basados en el entrenamiento de habilidades de una determinada competencia. Se desarrollan como curso, taller... y ponen el énfasis en determinadas competencias.

El 21% de los casos se trataba de planteamientos más constructivistas, a largo plazo, que se desarrollan con estrategias diferentes: investigación-acción, aprendizaje entre iguales, mentorazgo.

Y se identificaron 8 factores que inciden en la transferencia:

- Factores de la formación (el diseño de la formación y aprendizaje realizado)
- Factores del entorno (apoyo del responsable docente, predisposición al cambio, cultura docente del equipo de trabajo)
- Factores del individuo (organización personal del trabajo).

Estas estrategias últimas que hacían el 21%, tenían más posibilidades de lograr la transferencia, pues tenían otros apoyos y hacían cambios a nivel de Departamento o interdepartamentales.

En cuanto al tercer **modelo centrado en la Institución**, el trabajo coordinado y con otros profesionales, provoca una transferencia sistémica dentro de la Institución, que tiene consecuencias a otros niveles: en el plan estratégico, en la organización... Es un modelo que tiene un mayor alcance, pues no queda en el aula, sino que los cambios llegan a tocar a la propia Institución.

Y el cuarto **modelo centrado en el sector**, al estar apoyado a otro nivel, con más recursos y una mayor financiación es un modelo que puede provocar más cambios sistémicos, siendo la universidad uno de esos sistemas en relación con otros.

En síntesis:

En estas dos décadas, la Formación docente en España ha estado centrada en dar respuesta a las exigencias estructurales de la Convergencia Europea.

El EEES ha sido un reto que pedía nuevos modelos de formación. Las Universidades y las administraciones han hecho un esfuerzo por formar a los profesores:

- en temas estructurales relacionados con la adaptación al EEES
- y en la renovación metodológica, pero este cambio desde el modelo de Enseñanza- Aprendizaje no ha cubierto todas las expectativas que se tenían en él.

El cambio desde este modelo necesita mucho tiempo, seguimiento del proceso y apoyo de los directivos pues el cambio va a repercutir más allá del aula. Si no, el profesor siente que es imposible, porque su entorno no habla este lenguaje y tiene que luchar para hacerlo en solitario.

¿Qué modelo provocaría mayor cambio e innovación, una vez que hemos cubierto la formación para crear el EEES?

4. ¿Qué retos y desafíos tiene la Formación del Profesorado actualmente y de cara al futuro?

Pasadas dos décadas, una vez creado el Espacio Europeo de Educación Superior en España, creemos que es urgente plantearse un modelo de cultura docente que ayude a seguir avanzando en la formación para desarrollar la convergencia europea. Por eso, nos preguntamos, ¿hacia dónde debe ir esta formación?:

– Entendemos, apoyándonos en investigaciones sobre la Formación del profesorado, que los cursos cortos y especializados (propios del Modelo Academicista), pueden ser útiles en contenidos y en situaciones concretas, pero más allá de eso, no provocan transferencia y cambio en las Universidades en un porcentaje significativo.

– Sin embargo, el **Modelo de Formación centrada en la Institución provoca el cambio de una forma sistemática**, pues la formación-reflexión-acción desde el Modelo de Enseñanza-Aprendizaje, llevada a cabo por equipos docentes culmina en cambios y en innovaciones, que repercuten en la organización y cuentan con el respaldo de los directivos.

– Y el modelo centrado en el sector que cuenta con quienes gestionan a un alto nivel: Agencias de Calidad, gobiernos de universidades, etc..., con una visión más amplia de las necesidades y con mayores presupuestos, son un paso más que enriquecen a los dos modelos anteriores. Este, sin el anterior, quedaría sin posibilidad de ser desarrollado.

Aunque no podemos hacer una previsión de futuro con demasiadas garantías, si podemos plantear algunas cuestiones más evidentes, a la luz de lo visto anteriormente. **Desde los planteamientos de fondo de la FPU, podemos nombrar algunos retos y desafíos:**

– Formar al profesorado universitario en la responsabilidad de poner la ciencia al servicio de la transformación de la sociedad y hacia un mundo más justo, más inclusivo, más solidario.

– Pasar de un planteamiento voluntario de la formación, como sucede en la mayoría de las Universidades, al compromiso del profesorado universitario para estar en permanente actualización en cuanto a la centralidad del estudiante en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, en modelos de enseñanza, metodologías, enfoque interdisciplinar y así hacer posible su formación como docente a lo largo de la vida. Y que dicha formación sea valorada y reconocida de manera formal.

– Pasar de una formación dirigida a los profesionales de forma individual, con un modelo ya superado, como es el académico y con repercusión en el aula, a una formación de equipos docentes, cuyo contexto de cambio sea la Facultad, la Universidad, el sector... basada en la práctica reflexionada y compartida entre profesionales, y donde el estudiante sea el protagonista activo; desde metodologías de investigación-acción o similares, para que, juntos, dialoguen, debatan y realicen cambios en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, hacia planteamientos interdisciplinares, cambios metodológicos y de evaluación o tutoría.

– Y apuntar a una formación centrada en el Sector, interconectada, que favorezca que la convergencia europea sea sostenible y que no quede reducida al compromiso de cada Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramburuzabala, P. Martínez-Garrido, C. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas, en *Educación Vol. XXII, nº 43, septiembre 2013, pp. 7 – 25.*
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. y Ángel-Uribe, I.C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria, en *Revista de Curriculm y Formación de Profesorado, vol. 17, num. 3, septiembre-diciembre, pp. 345 – 357.*
- Baldwin, T.T. y Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 (1), 63 – 105.
- España (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España, de 3 de octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre)
- España (2003). Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE-A-2003-17643).
- España (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado (BOE, 21 de 25/01/2005).
- España (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, 89de 13/04/2007).*
- España (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, 260 de 30/10/2007) .*
- Europa (1999). El espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia.
- Feixas, M. et al (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia
- Habershaw, S., Gibbs, G., y Habershaw, T. (1993). *53 Interesting Things to Do in Seminars and Tutorials*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Ling (2004). From a community of scholars to a company. En K.Fraser, (Ed.), *Education Development and Leadership in Higher Education: developing an effective institutional strategy* (pp. 6 – 15). Londres: RoutledgeFalmer.
- Marton, F., Hounsell, D. y Entwistle, N. (1984). *The Experience of Learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Perales, M.J., Jornet, J.M. y González Such, J. (2014). Tendencias en las políticas de Formación y evaluación del profesorado en la Educación

- Superior en España, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (2e), pp. 53 – 64).
- Postareff, L. (2007). *Teaching in higher education. From content-focused to learning-focused approaches to teaching. Research report. Department of education*. Finlandia: Helsinki University Print.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Sola Fernández, M. (2004). “La formación del profesorado en el contexto del espacio Europeo de educación superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, vol. 18, núm. 3, pp. 91 – 105.
- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). «La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2).
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Improving the Quality of Student Learning: The Influence of Learning Context and Student Approaches to Learning on Learning Outcomes. *Higher Education* 22, 251 – 266.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia en *Revista do Centro de Educação*, vol. 36, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 397 – 423.

CHALLENGES OF THE UNIVERSITY TEACHER TRAINING IN SPAIN IN THE 21ST CENTURY

Abstract. In this paper, we identify recent researches, from Bologna (1989) and until 2010 that recognizes a revaluation of the F.P.U. in Spain, and some future challenges, such as, Training in the responsibility or putting science at the service of the transformation of society and towards a more just, more inclusive, more supportive world; Proposing a teacher training in teams, based on the practice reflected and shared among professionals, and for lifelong training; and aiming at a training focused on the Sector, interconnected, which favors the sustainability of European convergence.

Keywords: teacher training; educational challenges; teamwork; interconnected training

 **Prof. Dr. Mercedes Blanchard Giménez**

ORCID iD: 0000-0003-2535-1950

Faculty of Teacher Training and Education

Autonomous University of Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 Madrid, Spain

E-mail: mercedes.blanchard@uam.es