

La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia

Amparo FERNÁNDEZ MARCH

Correspondencia

Amparo Fernández March

Instituto de Ciencias de la
Educación. Universidad Politécnica
de Valencia.
Camino de Vera S/N 46022,
Valencia

Universidad de Valencia.
Departamento de Teoría de la
Educación. Facultad de Filosofía
y Ciencias de la Educación.
Avda. Blasco Ibáñez, 30; 46010-
Valencia.

E-mail: afernama@ice.upv.es

Recibido: 15/03/08

Aceptado: 30/06/08

RESUMEN

La formación inicial del profesorado universitario es uno de los avances más importantes para la mejora de la calidad de la docencia en las Instituciones de Educación Superior. Esta formación se asienta en la idea básica de que el mejor modo de responder a los desafíos planteados desde la sociedad del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de la vida, es la profesionalización de la docencia universitaria. Esta profesionalización se concreta en el Título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. De este programa se describen sus características más relevantes, como el modelo formativo en el que se fundamenta, los objetivos, la estructura y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se presentan algunos de los resultados obtenidos en la evaluación realizada a una muestra de profesores de sus 10 promociones.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado universitario, calidad de la docencia, profesionalización docente.

Initial university teacher training: the University Specialist diploma in University Teaching of the Universidad Politécnica de Valencia

ABSTRACT

The initial training of university teachers is one of the most important steps in improving the quality of teaching at higher education institutions. This training is rooted in the fundamental

idea that the best way to respond to the challenges posed by the knowledge and life-long learning society is the professionalization of university teaching. This professionalization is defined in the university specialist diploma in university teaching of the Universidad Politécnica de Valencia. This paper describes the most relevant characteristics of the program, such as the model on which training is based, its objectives, structure and teaching/learning strategies. It also presents some of the results obtained in the evaluation of a sample of teachers who have participated in the program along its ten-year existence.

KEY WORDS: University Teacher Training, Teaching Quality, Teacher Professionalization.

1. Introducción

La formación pedagógica, ya sea inicial o permanente, de los profesores universitarios es una realidad relativamente reciente en nuestro país; es cierto que en el momento actual casi todas las universidades españolas ofrecen algún tipo de formación a su profesorado, siendo cada vez más común la existencia de ofertas formativas variadas. Sin embargo, esta formación tiene un carácter voluntario, con un enfoque individual, se lleva a cabo desde instituciones que, en ocasiones, no tiene continuidad, y sin un marco común referencial sobre el que poder trabajar, por consiguiente, con formatos muy distintos.

Si centramos la mirada en el exterior de nuestro contexto, el balance es similar, ya que a pesar de contar con una tradición más extensa (las universidades tanto en los países anglosajones como francófonos llevan trabajando sobre este tema desde hace más de 25 años) la diversidad de sus experiencias sigue siendo la nota dominante, así como el escaso reconocimiento que recibe respecto a la investigación y la escasez de estudios sobre la eficacia de diferentes estrategias; problemas que, en suma, no difieren sustancialmente de los que “padecemos” en nuestro país.

No obstante, la situación está cambiando de manera significativa, toda vez que la problemática de la formación pedagógica de los profesores universitarios ha ido abriéndose un hueco importante en congresos, reuniones científicas, publicaciones, etc., dedicados tanto a analizar los factores relacionados con la calidad de la enseñanza, como con la innovación y la formación.

La formación del profesorado es, como afirma Fullan (2002), la mejor solución y el principal problema cuando se trata de implementar procesos de cambio en educación. Es la mejor solución porque todos necesitamos aprender en cualquier momento de nuestra vida profesional y personal. Sin formación no hay crecimiento ni desarrollo. Sin embargo, es un problema porque nadie aprende si

no está motivado para ello. Un problema que estriba en encontrar la manera de implicar al profesorado, teniendo presente que la Universidad como organización no destaca por la importancia que concede a este tipo de conocimiento, más bien al contrario, se trata de una cultura en la que prevalecen otros valores.

Así, pues son dos los argumentos más relevantes sobre los que asentar este objetivo. El primero se centra en la profesionalización de la docencia universitaria como requisito previo para, en segundo lugar, poder desarrollar modelos de formación pertinentes y eficaces que logren instalarse en una cultura, como la universitaria, en la que ya existe un conjunto de normas, valores, significados, pautas de socialización, etc., ligados a la actualización de los saberes y en el que la formación sobre la docencia debe encontrar lugar en un espacio que, en absoluto, está deshabitado (ESCUADERO, 1999).

2. La profesionalización de la docencia

La profesionalización de la docencia es la consecuencia lógica (aunque aún no sea una realidad) que se deriva del deseo de afrontar las tareas formativas en la universidad con un cierto sentido de responsabilidad y de eficacia.

Cuando se plantea la actividad docente como una actuación profesional, estamos considerando al mismo nivel el ejercicio de la docencia (que posee sus propios conocimientos y condiciones) y el dominio científico de la propia especialidad. Como actuación especializada, la docencia posee su propio ámbito de conocimientos. Requiere una preparación específica para su ejercicio. Como en cualquier otro tipo de actividad profesional, los profesionales de la docencia deben acreditar los conocimientos y habilidades exigidos para poder desempeñar adecuadamente las competencias vinculadas a las funciones que deben ejercer.

La recuperación, todavía titubeante, de esa naturaleza profesional de la actividad docente, requiere, como condición previa, separarla de otras dimensiones que caracterizan y completan la identidad profesional del profesor/a universitario.

El primer punto de referencia para el análisis de la función docente del profesorado universitario, se asienta en la afirmación de la profesionalidad de dicha función y de las condiciones que, como cualquier otro desempeño profesional, exige la docencia: conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes propias, requisitos de entrada y un proceso de progreso en la carrera profesional, a través de modelos de evaluación, pertinentes al desempeño profesional, que tengan consecuencias en su carrera profesional (FERNÁNDEZ, 2003).

Para seguir avanzando en la construcción de esta profesión, no es suficiente admitir la necesidad de establecer mecanismos diferenciadores respecto de otras dimensiones que conforman la identidad del profesorado universitario. Debemos buscar, además, los ejes que articulen esa “reconstrucción” de la tarea docente, siendo conscientes de que, en este terreno, nos estamos situando a caballo entre los nuevos valores emergentes y aquellos que ya se encontraban en el espíritu original de la institución universitaria. En este sentido, se pueden resaltar algunos de esos ejes constitutivos de la nueva profesionalidad en la docencia universitaria:

- a) Como afirma Donnay (1996), uno de los ejes fundamentales que definen esta profesionalidad renovada es, sin duda, la reflexión sobre la práctica. Este principio es una condición indispensable para garantizar la capacidad de los profesores para adaptarse y si es posible prever los rápidos cambios que la nueva sociedad del conocimiento plantea a sus tareas profesionales.

Si algún perfil de profesor se asume en la actualidad, es el profesor como sujeto crítico, reflexivo, abierto al cambio. Desde la publicación de los trabajos de Schön: *The Reflective Practitioner* (1983), *Educating the Reflective Practitioner* (1987) y *The Reflective Turn* (1991), la idea de un profesional reflexivo se ha convertido en uno de los pilares básicos del perfil del profesor. Según Schön (1992), un profesional debe saber, saber hacer, saber moralmente y reflexionar sobre su acción. El profesor, para conocer su oficio y estar al día, necesita de la reflexión planificadora, antes de emprender una acción formativa; de la reflexión activa, aquella que se ejecuta en la práctica real; y de la postactiva, que evalúa la práctica una vez finalizada. En todos los casos, la reflexión tiene que estar documentada y contrastada, y debe poner en marcha procesos de reajuste y mejora.

- b) Otro aspecto fundamental que define el perfil profesional del profesor universitario es el del trabajo en equipo y la cooperación. Se trata, sin duda, de un cambio fundamental en la “cultura profesional”. Implica, entre otras cuestiones, entender la educación como un acto colegiado, construir comunidades de práctica y aprendizaje. Se trata, en suma, de una nueva cultura basada en el concepto de equipo docente.

Como estrategia innovadora, hablaríamos de concebir la tarea de los profesores más allá del aula y del grupo para situarla en el contexto más amplio de la institución, en la que el eje de trabajo sean los proyectos educativos integrados.

- c) Un tercer elemento fundamental que debe formar parte de las competencias que se le exijan a un profesor universitario, se centra en el desplazamiento

del centro de interés desde “el sujeto que enseña al sujeto que aprende” (DUNKIN, 1995), es decir, pensar la enseñanza desde el aprendizaje.

En la configuración de la identidad profesional de los docentes universitarios es necesario el paso de ser simple “especialista en la materia” a ser “*didacta de la disciplina*” (ZABALZA, 2002). El desplazamiento no es sencillo, pues implica una preparación adecuada para liberarse de la presión de la lógica academicista y poder situarse en otra perspectiva más ligada a los contextos y procesos de aprendizaje (BAIN, 2006).

- d) Por último, aunque no por ello menos importante, es necesario reivindicar para la profesión docente la dimensión ética. Muchos de los problemas que se producen en la práctica son problemas de carácter más ético que técnico. Sin entrar a profundizar en un tema que nos llevaría lejos, queremos decir que, en el fondo, esta dimensión ética supone recuperar el sentido de compromiso y responsabilidad con el trabajo que hacemos, lo que significa intentar hacer lo mejor posible las tareas que, como profesionales, nos corresponde hacer. Como afirma Michavila (1998), “*no puede haber excusas para justificar la negligencia profesional o la incompetencia organizativa basándose en razones de libertad de enseñanza o autonomía. Debe fundarse la tarea académica en un sentido de responsabilidad social mayor*”.

3. La Formación Inicial del Profesorado Universitario

La profesionalización del profesorado novel es considerada en estos momentos, a nivel internacional, uno de los avances para la mejora de la calidad de la docencia en las Instituciones de Educación Superior. La modalidad formativa más utilizada en la mayoría de centros adopta el formato de programas de larga duración continuada, con una extensión promedio de uno o dos años. Sin duda, este modelo permite una transformación real de las prácticas docentes. Los modelos más innovadores, siguiendo el paradigma del profesional reflexivo, se centran en programas basados en la reflexión sobre la propia práctica y la revisión colectiva de las actuaciones docentes. La idea clave es que los profesionales aprenden más a través del análisis estructurado de la propia práctica (PICCININ, 1999).

En este tipo de programas, el eje principal sobre el que se construye el currículum formativo es la experiencia profesional y la actividad diaria de la práctica docente. Esta aproximación parte de los principios esenciales del aprendizaje adulto: la participación activa en el proceso de aprendizaje y la corresponsabilidad en el mismo. La reflexión individual no es el único elemento presente, además de la confrontación con la teoría; debe complementarse con el diálogo y el contraste de

otros colegas, lo que da lugar a nuevos conceptos y generalizaciones que requieren ponerse en práctica para constatar su eficacia y efectividad, iniciándose así un nuevo ciclo de aprendizaje.

Desde el punto de vista teórico, la formación inicial plantea algunas cuestiones relevantes que la distinguen de otras acciones formativas, pensadas para otras etapas del desarrollo profesional docente. Entre estas cuestiones cabe destacar los momentos para llevar a cabo dicha formación y los problemas de la socialización del profesor principiante.

3.1. Los momentos para llevar a cabo la formación inicial

Como afirma Marcelo (1991), la formación inicial del profesor hace referencia a las actividades organizadas que facilitan la adquisición por parte del futuro profesor de los conocimientos, destrezas y disposiciones requeridas para desempeñar tal actividad profesional. Así, al menos, es como se entiende en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, en la universidad esta formación antes de entrar en la carrera profesional (pre-service) es poco habitual. Si nos centramos en el contexto español, hasta donde conocemos, no existe ninguna experiencia pre inicio de la actividad profesional. Si analizamos las acciones en otros contextos, se encuentran ejemplos de este modelo. Estados Unidos sería un buen ejemplo, ya que la mayor parte de la formación de los docentes universitarios tiene lugar como ayudantes de docencia, así los graduados ganan experiencia docente y financiación antes de incorporarse a su primer puesto de trabajo (GIBBS, 2001).

Sin embargo, a tenor de las experiencias más recientes e innovadoras, tanto en el Reino Unido como Australia o Noruega (donde la formación inicial es obligatoria), se está desarrollando el modelo de formación inicial durante los primeros años de docencia (in.service). El ejemplo de Oxford Brookes University es bastante representativo de un curso de larga duración, que se certifica con un Diploma de Estudios Superiores o similar (RUST, 1996).

Se podría decir que existe un tercer nivel relacionado con programas de postgrado o doctorado similar al doctorado en Artes americano y que se desarrolla en diversas universidades estadounidenses, canadienses y australianas, si bien no parece que sea esa la corriente que prevalece en el contexto europeo (PICCININ, 1999).

El modelo en el que nos vamos a centrar es el de segundo nivel, aquel que se realiza cuando el profesor ya está contratado y se encuentra en los primeros

años de docencia. Este modelo tiene ventajas y desventajas. Entre las desventajas se encuentra que, durante esta etapa profesional, la carga de trabajo es alta (realización de tesis, aprendizaje de las asignaturas, etc.), aunque a la luz de las investigaciones sabemos que los profesores que asisten a estos programas aumentan la probabilidad de presentar su doctorado a tiempo, además de reducir la ansiedad y mejorar la eficiencia docente. La gran ventaja de este modelo de formación es que, aunque sucede en los primeros años de docencia, se estructura a partir de situaciones relacionadas con la práctica diaria y permite articular teoría y práctica, estableciendo un buen marco de referencia para el futuro desarrollo profesional.

3.2. La socialización del profesor de universidad principiante

Este es uno de los factores que tiene más importancia a la hora de justificar programas de iniciación específicos para los profesores. La Universidad, como cualquier organización, posee una cultura, creencias, normas, valores, etc. Los primeros años de docencia suponen un proceso de adaptación a ese nuevo contexto, del que tienen una imagen, generalmente reciente, de su período como alumnos.

En este sentido, son bastantes los estudios que se han llevado a cabo sobre las dificultades de los profesores noveles, aunque no precisamente en el contexto español. Fuera de nuestras fronteras, McKeachie (1986), conocido experto norteamericano, con más de 45 años supervisando y formando a profesores universitarios y autor de la obra *Teaching Tips*, que tiene como principal objetivo ayudar a los profesores de primeros años de universidad a resolver más fácil y efectivamente los problemas con los que se encuentra; afirma que los principales problemas se encuentran, sobre todo, en la ansiedad y sentimientos de incompetencia. Por lo que si un profesor novel aprende técnicas para romper el hielo inicial, para estimular la participación de los alumnos, para organizar el material del curso, es más probable que su “iniciación” sea más feliz, encuentre que enseñar es divertido, disfrute de emplear el tiempo en ello y llegue a ser un buen profesor.

Estudios como los de Mager y Myers (1982) indican que el tiempo es el principal problema de los profesores principiantes: tiempo para realizar el elevado número de tareas de investigación, administrativas, etc. El segundo problema que muestran es el tratar con los compañeros, situarse, colocarse en la institución, aprender la cultura, los valores, la historia no escrita...

Una de las investigaciones más amplias y documentadas es la llevada a cabo por Fink (1985), con 100 profesores (88 varones, 12 mujeres) de Facultades de Geografía en los Estados Unidos en su primer año de docencia. De los datos recopilados quisiéramos destacar el papel tan relevante que estos profesores atribuyen a los compañeros. Así, el 80% mostró que esperaba de los compañeros ser invitado a participar en sus clases, ser observado por el compañero, discutir problemas de enseñanza, explicar cuestiones sobre recursos, criterios de evaluación, etc.

Frente a este dato, corroborado en los escasos estudios españoles (CRUZ TOMÉ, 1993; MINGORANCE, MAYOR y MARCELO, 1993; FERNÁNDEZ y MAIQUES, 1998), la realidad nos muestra que el colectivo universitario se caracteriza, como afirma Rodríguez (1994), por un sentimiento de aislamiento de los colegas y una pérdida de comunicación con todos aquellos externos al propio departamento, así como un desconocimiento de los recursos existentes en su entorno.

Una vez descritos los aspectos destacables en relación con la profesionalización del oficio de ser profesor/a universitario y de establecer brevemente las características diferenciadoras de la formación con profesores noveles o principiantes, nos vamos a centrar en el Programa de Especialización en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia como ejemplo de lo que pretende ser un modelo de formación dirigido fundamentalmente a profesores en sus primeros años de docencia (aunque también lo puede realizar profesorado con más experiencia) y con el objetivo de iniciar su profesionalización de la docencia universitaria.

4. *El título de Especialista en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia*

El contacto con la Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria y con los diferentes programas relacionados con la formación de profesores universitarios nos lleva, en el año 1998, a plantear un programa de formación inicial para profesores noveles que se encuentren en sus primeros años de docencia. Para poner en marcha este Programa se toma la decisión de buscar algún referente. En esta etapa se conoce el Programa de Formación Inicial de Docencia Universitaria (FIDU) organizado por la Universidad Autónoma de Madrid, a través de su Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria (SADU) y dirigido en aquel momento por la profesora María África de la Cruz Tomé.

Fruto de dicho trabajo previo, surge el Programa de Formación Inicial para Profesores Universitarios (FIPPU). La filosofía era atrevida y comprometida,

pero eso fue precisamente lo que nos pareció más interesante. Se alejaba de los formatos más tradicionales de formación y parecía adecuado para buscar una clara integración teoría práctica. Su estructura se parece bastante a los modelos formativos del mundo empresarial, combinando muchas y diferentes estrategias formativas y apoyándose, sobre todo, en la capacidad de los propios profesores para diseñar su proceso de desarrollo profesional en un contexto totalmente cooperativo.

Destaca el hecho de que su concepción, diseño, implementación y desarrollo se ha llevado a cabo desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia con total autonomía y contando con el apoyo de todos los equipos rectorales en sus ya diez ediciones.

4.1. Evolución del Programa

A lo largo de las diez ediciones se ha ido produciendo una evolución en cuanto a la implicación de centros y departamentos. Desde la primera edición en la que participaron 27 profesores noveles, se ha cuidado que hubiera representación de los quince centros y departamentos que conforman la UPV. La implicación sobre todo de los departamentos ha sido un objetivo implícito y necesario para ser coherentes con el modelo formativo.

Por otra parte, y debido a las exigencias técnicas que conlleva el seguimiento personalizado, la media de participación se ha mantenido aproximadamente en 30 profesores por edición, lo que supone cerca de 300 profesores que han recibido formación inicial y 300 acciones tutoriales realizadas.

El interés creciente de los profesores noveles respecto al programa se ha ido constatando a lo largo de las convocatorias, siendo superior la demanda que la oferta. Esto se acentuó en el curso 2001/2002, por lo que el ICE, tratando de dar respuesta a esta necesidad, optó por plantear un itinerario formativo con tres niveles que identificarían a tres colectivos: el primer nivel correspondería al Programa de Acogida Universitaria (PAU) para profesores recién incorporados con una experiencia docente muy escasa; el segundo nivel correspondería al FIPPU, exigiendo cierta experiencia (dos o tres años); y el tercer nivel se haría con un Master (en el momento actual no se ha desarrollado).

4.2. Características del modelo formativo

Está diseñado para ser desarrollado a lo largo de un curso académico completo, con el fin de propiciar que los problemas y dudas que vayan surgiendo en la

práctica cotidiana de la docencia reciban el apoyo y respuesta adecuada, en función de las circunstancias individuales. La formación debe aportar un encuadre teórico, un bagaje tecnológico y una práctica supervisada que facilite el inicio con éxito en la tarea docente y en el posterior desarrollo profesional (FERNÁNDEZ, CRUZ TOMÉ y MAIQUES, 2000).

El eje principal sobre el que se construye el curriculum formativo es la experiencia profesional y la actividad diaria de la práctica docente. Esta aproximación parte de los principios esenciales del aprendizaje adulto: la participación activa en el proceso de aprendizaje y la corresponsabilidad en el mismo. Pero la reflexión individual no es el único elemento presente, sino que debe complementarse con el diálogo y el contraste con otros colegas, además de la confrontación con la teoría, lo que da lugar a nuevos conceptos y generalizaciones que deben ponerse en práctica para constatar su eficacia y efectividad, iniciándose así un nuevo ciclo de aprendizaje.

Desde esta perspectiva el programa focaliza su atención en la experiencia profesional de cada profesor/a, en su análisis y evaluación, para después confrontarlas con los demás y conseguir, de este modo, ideas y sensaciones que puedan servir como modelo para la generación de conceptos y generalizaciones que puedan relacionarse con la teoría. Este enfoque implica que lo importante es la experiencia de cada uno de los participantes y que ésta es única, según su idiosincrasia, por lo que los objetivos de aprendizaje durante la realización del programa deberán también estar personalizados, y el apoyo tanto de los compañeros del curso como de los tutores y formadores será una pieza fundamental.

El programa se entiende como “*una oportunidad de mejora*”, no como “*una obligación*”. Esto le debe dar un carácter distinto al curso, ya que no se pretende sancionar sino apoyar el interés y deseo de mejorar. En este sentido, un elemento clave del mismo son las entrevistas de selección a todos los candidatos. En dichas entrevistas el principal objetivo no es otro que la constatación, por una parte, del grado de motivación para comprometerse con el programa y, por otra, la confrontación personal de lo que el candidato ha expresado en el Proyecto Formativo que previamente tiene que desarrollar y que, en cierto modo, constituye su carta de presentación en cuanto a necesidades de aprendizaje y expectativas en relación con la formación que se le ofrece. Del mismo modo, se intenta conocer un poco mejor las posibilidades de una buena integración en el grupo del posible candidato.

Las actividades de formación pretenden ser coherentes con la filosofía que subyace al programa, y por tanto poco prescriptivas. La presentación de un conjunto de prácticas de enseñanza y la construcción de marcos de actuación para

un planteamiento racional de la planificación de la enseñanza y el análisis crítico de dichas prácticas, son los elementos esenciales para ayudar a los profesores a descubrir, funcionalizar y estructurar sus propios conocimientos y experiencias, utilizando en su puesta en acción las herramientas adecuadas.

Otra característica clave del modelo formativo lo constituye la presencia de un equipo formativo de carácter multidisciplinar: especialistas en pedagogía, profesores experimentados pertenecientes a las áreas de conocimiento de los profesores, especialistas en didáctica específica, en animación de equipos de trabajo, etc.

Por último, hemos de destacar la existencia de un módulo formativo de integración centrado en el desarrollo del portafolio que sirve, al mismo tiempo, de estrategia formativa y de acreditación de lo aprendido.

4.3. Objetivos del Programa

El objetivo general del título se orienta a iniciar y desarrollar el proceso de profesionalización del docente universitario en el siglo XXI.

En este sentido, las competencias que se pretende que el profesor novel consiga con este título propio son las siguientes:

Competencias pedagógicas

- Construir una visión del proceso de aprendizaje y enseñanza en el contexto universitario, con el fin de lograr una actividad docente lo más eficaz posible.
- Gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza de manera sistemática y coherente.
- Gestionar las metodologías de trabajo y las tareas de aprendizaje.
- Utilizar estratégicamente distintos modos de comunicación pedagógica.
- Emplear adecuadamente los recursos para el aprendizaje y la enseñanza, en especial las TICs.
- Dirigir las interacciones en las relaciones entre profesor y alumno.
- Tutelar al alumno en su proceso de formación integral.

Competencias institucionales

- Educar de manera integral a cada uno de sus alumnos.
- Trabajar en equipos pluri/interdisciplinarios para la realización de Proyectos de Innovación Educativa.

Competencias socio-profesionales

- Desarrollar un pensamiento reflexivo en el desarrollo de su práctica docente.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión docente universitaria.

4.4. Estructura y módulos de formación

El programa se estructura en tres módulos formativos: el primero contempla la formación teórica con un volumen total de 140 horas de trabajo, distribuidas entre materias troncales y optativas. El segundo abarca la formación práctica con 100 horas de trabajo. El tercero lo constituye la elaboración y defensa del portafolio como elemento de integración del proceso, progreso y resultados obtenidos por los profesores a lo largo del aprendizaje en el curso.

4.5. Estrategias de aprendizaje-enseñanza

Las estrategias se han diseñado a partir de la experiencia adquirida en ediciones anteriores, tomando en consideración los resultados de otros contextos con iniciativas de estas características, así como los resultados de algunos estudios e investigaciones sobre enseñanza universitaria y formación de profesores de enseñanza superior. En este sentido, las estrategias que se plantean son las siguientes:

4.5.1. El diagnóstico de necesidades formativas, proyecto formativo personal y guía de autoevaluación

El diagnóstico de necesidades formativas es la primera tarea. Se obtiene a partir de la elaboración de un proyecto formativo personal y de una guía de autoevaluación que realizan todos los profesores que van a participar en el FIPPU.

En el proyecto formativo personal los profesores plasman los aspectos más destacados de su trayectoria pre-profesional (trayectoria que les ha llevado a ser

profesores de universidad) y, a partir de su experiencia docente, plantean una propuesta de formación que intentarán desarrollar a lo largo del curso.

La guía de autoevaluación se centra en el análisis de su tarea docente, y para ello realizan una evaluación de los aspectos clave que inciden en su labor profesional. Esta evaluación con fines formativos se centra tanto en la planificación y la actuación como en la evaluación que realiza el profesor en su día a día.

4.5.1.1. Proyecto formativo personal

El Proyecto Formativo Personal (PFP) es un documento de elaboración individual que favorece la reflexión sobre la situación profesional actual y ayuda a plantearse objetivos que desea alcanzar con la realización del Curso. Consta de dos apartados: el primero hace referencia a la experiencia docente; y el segundo, al desarrollo del propio proyecto.

En relación con la experiencia docente, el profesor o profesora narra los pasos que le han llevado a dedicarse profesionalmente a la docencia, así como su actual contexto de trabajo. Surgen temas como la formación sobre docencia que ya posee, sus inicios en la carrera profesional como: becas, tesis doctoral, etc. Del mismo modo, realiza una descripción de sus responsabilidades docentes actuales (asignaturas, tipo, número de alumnos), la valoración de los estudiantes sobre su docencia, la relación con sus compañeros o los aspectos en los que considera que destaca y aquellos otros que necesita mejorar.

Por su parte, en el desarrollo del Proyecto de formación personal, los profesores plantean una propuesta de formación para desarrollar a lo largo del curso.

4.5.1.2. Guía de autoevaluación

La guía de autoevaluación elaborada por el equipo de investigación del Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid (CRUZ TOMÉ, 1992) y adaptada por nuestro equipo, se presenta como un instrumento de uso personal que facilita la reflexión del profesor sobre su propia actuación docente y favorece la autogestión de los ajustes y/o cambios que juzgue convenientes.

Consta de dos partes: una breve presentación donde se indica el objetivo de la guía y los tres aspectos o ámbitos a evaluar: planificación, actuación y evaluación.

Esta guía se elabora después de haber realizado el proyecto de formación personal y ambos son previos a cualquier actividad organizada en el programa. La información de ambos instrumentos es complementaria y se utilizan como diagnóstico de necesidades formativas para planificar el programa de formación.

Los análisis realizados en más de 300 guías de autoevaluación nos permiten extraer conclusiones útiles tanto para conocer las características del profesor universitario en sus primeros años de desempeño profesional, como para reorientar el Programa en orden a adaptarse a las necesidades formativas de dichos profesores. En definitiva, con toda esta información tenemos un retrato bastante claro con el perfil de necesidades del profesorado novel para generalizar y diseñar planes de formación inicial.

Una vez conocidas las características que presentan los profesores noveles, el diseño del programa de formación se adaptará a lo que han expresado, lo que significa que el currículum formativo, en cierta medida, está abierto, si bien la experiencia acumulada ha servido para constatar algunos puntos clave sobre los que articular la actividad formativa. Esto no se contradice con el hecho de que cada participante presenta una historia única con la que se intenta conectar.

4.5.2. El contrato de aprendizaje

El contrato de aprendizaje es una estrategia que permite acotar qué actividades y qué resultados ha de obtener un estudiante, mediante aprendizaje supervisado y en unos plazos concretos. Se trata de una modalidad de acuerdo formal entre partes que vincula a una persona que quiere formarse (en nuestro caso un profesor novel) con una persona de su entorno profesional (tutor de área). El tutor asume el compromiso de efectuar un seguimiento de los progresos, estancamientos o fracasos del profesor novel durante un período temporal determinado (GIBBS, 1992).

Según Knowles (1975), el aprendizaje autodirigido requiere que los aprendices se encarguen de investigar. Investigar significa obtener respuestas a cuestiones a través de la obtención y análisis de datos. Esa capacidad de formular preguntas que puedan responderse mediante datos es una habilidad considerada como un prerrequisito para la investigación.

El contrato de aprendizaje permite ayudar a organizar el aprendizaje de una forma bastante eficaz, incitando a ser más creativo a la hora de identificar recursos y actividades para su aprendizaje, así como a obtener evidencia de lo que ha aprendido durante el periodo de formación (REBOLLO y GONZÁLEZ, 2002).

Al formalizarse el contrato se establece un compromiso que vincula a ambas partes (aprendiz y tutores) en la consecución del crecimiento profesional y personal en la dirección deseada. Entre los principios más relevantes para el desarrollo del contrato se consideran: el consentimiento mutuo, la aceptación “positiva” del aprendiz, la negociación de todos los elementos y el compromiso recíproco de cumplir el contrato.

En el marco del Programa de Formación Inicial Pedagógica del Profesorado Universitario (FIPPU), las fases en las que se articula dicho contrato son las siguientes:

1. Diagnosticar las necesidades formativas iniciales a partir de: las guías de autoevaluación, el proyecto de formación personal, las necesidades detectadas en el seminario intensivo, la reflexión conjunta con los miembros del grupo-base y con el tutor y el asesoramiento por parte del equipo formativo del ICE.
2. Especificar los objetivos de aprendizaje, respondiendo a la pregunta: qué voy a aprender, tanto a corto como a medio y largo plazo. Estos objetivos deberían ser significativos, manejables, realistas, claros, precisos, alcanzables, evaluables dentro del tiempo y recursos disponibles.
3. Explicitar los recursos y estrategias de aprendizaje que se propone llevar a cabo, para alcanzar cada uno de los objetivos establecidos en el apartado anterior, así como los recursos (materiales y humanos) que va a emplear para conseguirlo.
4. Establecer un calendario en el que se concrete la organización de las distintas actividades a realizar.
5. Especificar las evidencias que permiten averiguar cómo se va haciendo consciente de lo que sabe y de lo que ha aprendido, por ejemplo, el informe personal, la valoración del grupo-base, la valoración del tutor, las grabaciones, encuestas de alumnos, etc.
6. Evaluar los resultados de aprendizaje de modo que se puedan verificar.

Finalmente, el contrato debe estar firmado por el profesor novel, el tutor del departamento y el tutor del ICE, incluyendo fecha en la que se inicia el compromiso.

4.5.3. *El seminario intensivo, los talleres, el simposium y las sesiones temáticas*

El seminario intensivo es la actividad con la que se inicia el programa. Se realiza en régimen de internado para propiciar el conocimiento de todos los participantes en el mismo de forma distendida y fuera del contexto cotidiano en el que se trabaja. Los profesores tienen la oportunidad de trabajar guiados por expertos en distintos aspectos de la enseñanza universitaria y es también la ocasión para identificar necesidades de formación y para planificar el conjunto de actividades formativas que den respuesta a esas necesidades.

De manera resumida, los objetivos de este seminario son los siguientes:

- Lograr una primera aproximación a los conceptos fundamentales sobre Pedagogía Universitaria.
- Adquirir una visión de conjunto clara y precisa de la tarea como profesionales de la docencia.
- Reflexionar sobre los conocimientos y experiencias docentes.
- Intercambiar con los compañeros problemas y experiencias.
- Lograr un conocimiento y comunicación fluida de todos los que participan en el programa para establecer un contexto de aprendizaje amable y cooperativo.
- Identificar necesidades de formación.
- Concretar y planificar el conjunto de actividades del programa para dar respuesta a esas necesidades.

Los contenidos de trabajo se relacionan con tópicos como la Universidad como escenario de formación, el modelo de profesor universitario y las competencias, el aprendizaje en la universidad, el diseño del proceso de aprendizaje-enseñanza, el equipo docente. Además, se plantea una visión general de todo el curso y sus diferentes estrategias.

Los talleres de formación dan experiencia común y focalizan un tema concreto sobre el que trabajar más en profundidad. Su realización pretende responder a las necesidades e intereses formativos de los participantes en el programa. Durante el curso se realizan un conjunto de talleres elegidos por los profesores, que en algún caso serán comunes para todos, y en otros, su elección estará en función de las necesidades individuales.

El simposium supone un punto de encuentro y de intercambio de experiencias entre los profesores noveles y sus tutores de departamento, así como con el equipo formativo del ICE. Se estructura en torno a un tema de preocupación común de los profesores participantes como por ejemplo: la motivación, la evaluación, la relación profesor-alumno, los ejes básicos de una enseñanza de calidad, etc. y se lleva a cabo en una jornada de trabajo intensiva a la que se invita a un ponente experto en el tema en cuestión, que plantea las bases teóricas y propone a los participantes algunos interrogantes o aplicaciones sobre los que trabajar para, finalmente, cerrar la sesión con un debate general y unas conclusiones.

Por último, en este grupo de estrategias hay que resaltar la realización de diferentes sesiones temáticas que, con carácter monográfico, abordan un contenido de interés común surgido, fundamentalmente, en las sesiones de trabajo de los grupos-base. El objetivo de estas sesiones es dar respuesta rápida a las necesidades que surgen en su proceso formativo, siendo, en este sentido, coherentes con el planteamiento metodológico de ofrecer justo lo suficiente en el momento oportuno (*just in time*).

4.5.4. Los grupos-base o comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje surgen como grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión conjunta sobre experiencias prácticas. La especialización aporta el objeto de estudio, mientras que el proceso de aprendizaje se produce a través de la participación de un grupo de individuos experimentando de diversas maneras con el objeto de conocimiento en cuestión.

Una comunidad de práctica vuelve explícita la transferencia informal de conocimiento dentro de redes y grupos sociales, ofreciendo una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de las experiencias compartidas dentro del grupo. Por último, la propia identidad del grupo se afianza al reforzar el aprendizaje como un proceso de “participación” y “liderazgo” compartido (WENGER, 2001).

En definitiva, los grupos de trabajo son el concepto primario para fundar una comunidad de práctica, que debe ser un grupo social especializado en la práctica y fuertemente participativo.

A partir de este marco teórico se han organizado, como estrategia didáctica, los grupos-base del programa FIPPU. Se trata de subgrupos de profesores participantes, de cinco a siete habitualmente, que se reúnen con mayor asiduidad

que el grupo general, normalmente cada mes o mes y medio a lo largo del curso, entre ellos y con el tutor del ICE que cada grupo tiene asignado.

En estas reuniones se trabaja el seguimiento en la elaboración del portafolio docente, el desarrollo de innovaciones y el comentario de las grabaciones que a cada uno de los miembros se le ha hecho en clase (ver apartados correspondientes para ampliar información).

El papel del tutor del ICE es el de guiar este trabajo, servir de orientador y reforzar aquellos puntos débiles que se constaten o acerca de los cuales solicite ayuda el grupo.

Además, cada grupo-base nombra un coordinador, que redacta las actas tras finalizar cada reunión y sirve de vínculo entre el grupo y el ICE, entre otras cosas, para fijar fechas para las reuniones.

Los objetivos básicos que tratan de conseguirse con el trabajo que se lleva a cabo en los grupos son los siguientes:

- Compartir experiencias entre sus miembros.
- Ayudar a los distintos miembros a explicitar sus compromisos de aprendizaje y proporcionar apoyos para que los objetivos individuales se maximicen.
- Recibir *feedback* de los demás compañeros sobre cómo actuar para obtener los resultados deseados.
- Desarrollar actitudes positivas de cara al trabajo en grupo.
- Constituirse como instrumento de mejora continua de la calidad de la enseñanza.

La experiencia llevada a cabo con estos grupos-base a lo largo de las diez ediciones del programa nos indica que lo que más valoran sus participantes es:

- La colaboración y el buen clima de trabajo.
- La oportunidad para reflexionar y compartir experiencias y motivaciones, la posibilidad de aprender de las experiencias de los demás componentes del grupo, y el interés por evolucionar como profesores.
- El contacto con el asesor, la complicidad, el trabajo serio y la crítica constructiva.

4.5.5. *La videograbación como estrategia de auto y heteroevaluación de la actuación docente*

La videograbación realizada al profesor novel se considera una estrategia eficaz para mejorar las destrezas docentes, porque ayuda, entre otras cosas, a identificar problemas y lo que es más importante, permite al docente observarse y obtener la percepción que normalmente los alumnos tienen de él, pudiendo así reflexionar sobre su modo de impartir clase.

El proceso seguido en la grabación implica la observación y el análisis del acto didáctico en el aula, ya que como afirmaban Medley y Mitzel (1963) en sus estudios de procesos de aula, *“seguramente no hay un enfoque más obvio para investigar sobre enseñanza que la observación directa de los profesores mientras enseñan y de los estudiantes mientras aprenden”*.

El planteamiento seguido se basa en el enfoque sistemático e independiente de observación, de la clasificación de Anderson y Burns (1989), donde los procesos a observar están especificados de antemano y el observador los registra a través de la elección de un sistema de categorías establecido, que abarca la mayoría de aspectos y acontecimientos que tienen lugar en el aula. Esta metodología permite realizar una observación y análisis plural de la actuación del profesor en los procesos de aula (STHENHOUSE, 1984).

Para no caer en posturas simplificadoras de las múltiples dimensiones que intervienen en la práctica docente, se ha utilizado un instrumento que además de reducir la complejidad del proceso, tiene significado en sí mismo y es capaz de resumir las propiedades de un todo: la guía de observación, validada a través del juicio de expertos y triangulación.

Partimos de la consideración de la clase en su totalidad como la unidad de observación y análisis. Más concretamente, pretendemos centrarnos en el análisis de la actuación docente en la clase, con vistas a identificar la serie de transacciones, cambios, movimientos y actos que se producen en ella. Este proceso se desarrolla en un espacio y tiempo determinados (el aula durante el tiempo que dura la clase, que oscila entre 1 y 4 horas). Aunque la sesión dure 4 horas, el tiempo de grabación es para todos los casos de una hora, atendiendo a los tres momentos clave de la clase.

En la guía de observación se distinguen tres dimensiones básicas: la primera de ellas se refiere al contexto institucional, con dos niveles, el macrocontexto (centro) y el microcontexto (aula). Del aula se destacan diferentes aspectos: el tamaño, la iluminación, la acústica, el mobiliario y los recursos, ya que dependiendo de ellos

el desarrollo e incluso las metodologías a utilizar serán diferentes. La segunda dimensión está relacionada con el contexto socio-afectivo en que se describe la interacción entre el profesor y los alumnos. En tercer lugar, se encuentra la dimensión referida al sistema de comunicación didáctica, enfocada a la observación y análisis de los procesos reales de aula en sí, es decir, a lo que se denomina fase interactiva de la enseñanza (JACKSON, 1991).

En definitiva la videograbación ofrece una oportunidad única para que se produzca un *feedback*, es decir, para dar una información muy fiable acerca de la propia actuación docente, lo que permite optimizar esta última. Además, da la posibilidad, al verse desde fuera, de observarse y evaluarse a sí mismo con la objetividad que permite la distancia tanto en el espacio como en el tiempo. Las valoraciones realizadas por los participantes del programa han sido muy satisfactorias, reconocen que ha sido una ocasión para reflexionar sobre su actuación en clase y una de las estrategias más eficaces para mejorar sus destrezas docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y obtener la empatía necesaria con sus estudiantes.

4.5.6. La acción tutorial

En el contexto de este programa concebimos al tutor como el profesional experto y con experiencia tanto en la práctica docente como en pedagogía universitaria, que sirve de guía y modelo del profesor novel y cuyas funciones principales son:

- Motivar, estimular y animar al profesor novel en el diseño, definición y realización de su proyecto docente.
- Ayudarle en la toma de decisiones en la tarea docente y supervisar las decisiones tomadas por el aprendiz.
- Supervisar, evaluar y ofrecer retroalimentación del proceso de desarrollo seguido por el aprendiz.
- Desarrollar el espíritu innovador y estimular una actitud de apertura al cambio.

Desde esta perspectiva el papel de los tutores se asimila a tres enfoques o modelos que, en la práctica, irán apareciendo (WEIMER, 1997). Estos modelos se relacionan con:

- Tutor como agente socializador, siendo su función principal facilitar la integración y adaptación del profesor novel en el contexto institucional universitario.

Para ello, ofrece información sobre el funcionamiento institucional, cultura, usos y costumbres, reglas de juego, valores, facilita la relación individuo-medio, profesor-institución universitaria, proporciona orientación sobre los recursos existentes, a nivel institucional, para las actividades de enseñanza y facilita apoyo personal.

- Tutor como modelo a imitar, cuya función principal es facilitar “ese modelo” de profesional que aprende de y para la práctica.
- Tutor como orientador de la reflexión sobre la práctica docente, con la finalidad de mejorar dicha práctica. Para ello, analiza, junto al profesor novel, su práctica docente, a través del visionado de las grabaciones realizadas; ayuda al aprendiz a mejorar su desempeño docente; ofrece realimentación sobre su actuación docente y supervisa su tarea educativa.

Para poder desempeñar estas funciones, contamos con una doble figura tutorial: el profesor mentor y el asesor pedagógico especialista en pedagogía universitaria. Cada uno de estos tutores colabora para el cumplimiento de las funciones anteriores.

El profesor mentor es un profesor de la misma área de conocimiento al que pertenece el profesor novel, experto en su disciplina y experto en la docencia de la misma (experiencia demostrada en sus clases, habilidad en la gestión de la clase, comunicación con los compañeros...) y con ciertas cualidades personales (empatía, facilidad para la comunicación, paciencia, flexibilidad, disponibilidad...). Esta figura la describe Imbernón (2007) cuando plantea el papel de los profesores experimentados en la construcción de conocimiento profesional colectivo.

Por su parte, el asesor pedagógico es un experto en temas de pedagogía universitaria perteneciente al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad.

La tutoría se desarrolla a través de un proceso continuado y progresivo que transcurre desde la teoría sobre la práctica docente hasta el entrenamiento y supervisión de las habilidades, métodos y recursos necesarios para hacer las tareas docentes.

4.5.7. El portafolio

Cada participante debe elaborar durante el curso su portafolio docente, donde recogerá las incidencias ocurridas durante el programa formativo así como la planificación de su desarrollo profesional. El uso del portafolio docente le servirá

para ir recogiendo las evidencias y datos que se relacionen con sus esfuerzos por mejorar la calidad de su enseñanza. En este sentido la carpeta o portafolio es una excelente herramienta de mejora de la calidad y también puede servir de documento informativo, bien documentado, para la acreditación de su competencia docente cuando la ocasión lo requiera (FERNÁNDEZ y MAIQUES, 2001).

Plantear una estrategia metodológica similar para docencia e investigación puede parecer novedoso, dado que actualmente se considera que ambas funciones son distintas y, en consecuencia, se utilizan criterios diferentes para su evaluación. Aunque ambas implican procesos y productos, el enfoque evaluativo en cada caso es distinto, ya que el de la docencia se centra más en los procesos (las conductas que realiza en el aula desde la perspectiva de los alumnos) y el de investigación se centra en los resultados (aportaciones al progreso del conocimiento evaluadas por la comunidad científica).

Esta metodología se basa en el hecho de que las informaciones recabadas tendrán mayor o menor grado de certeza en la medida que se apoyen sobre indicadores cuantitativos y cualitativos, construidos a partir de datos y opiniones sistemáticas debidamente contrastadas, por lo que los procedimientos utilizados para ello deben ser empleados adecuadamente.

El portafolio no es una recopilación exhaustiva de los documentos y materiales que afectan a la actuación docente, lo que se presenta es una información seleccionada sobre las actividades de enseñanza y una sólida evidencia de su efectividad. Del mismo modo que las afirmaciones que se realizan en el curriculum del investigador deben estar convenientemente documentadas (a partir de publicaciones de artículos o comunicaciones en eventos académicos), la realización de la carpeta docente deberá basarse en evidencias empíricas firmes (FERNÁNDEZ, 2004).

El portafolio es un producto altamente personalizado, por lo tanto no hay dos exactamente iguales. Tanto el contenido como la organización difieren en cada profesor. Los campos científicos diferentes y los distintos cursos en los que se enseña determinan diferencias en la documentación.

Los factores de diferenciación o personalización más importantes se refieren al contexto de la enseñanza (área de conocimiento, curso, número de alumnos, etc.); estilo de enseñanza; objetivo para el que se realiza la Carpeta (mejora, promoción); la cultura del Departamento y/o Universidad; etc.

El portafolio docente en el programa de formación inicial incluye algunos de los siguientes elementos:

- Los Informes de la guía de Autoevaluación.
- Los contratos/compromisos de aprendizaje derivados del análisis de la Guía de Autoevaluación.
- Las observaciones realizadas a partir de la grabación de una clase, así como las reflexiones sobre las mismas, tanto del profesor o profesora como de los compañeros del grupo base, el tutor o tutora y el miembro del equipo formativo del ICE que participe en esta actividad.
- Extracto del diario reflexivo o de incidentes críticos realizado por cada participante de lo que va ocurriendo durante el curso, informes y testimonios de otros respecto a su trabajo (tutor o tutora, grupo-base, formadores del ICE, expertos externos, etc.).
- Innovaciones a pequeña escala llevadas a cabo durante el curso, evaluaciones de los estudiantes, bien por medio de la encuesta institucional, bien por cualquier otro método que se considere oportuno.
- Todas aquellas evidencias que los profesores consideren pertinentes en relación con su docencia.

5. Evaluación del Programa y algunas reflexiones

La formación del profesorado debe buscar la excelencia en todos los procesos. Para ello es imprescindible contar con procedimientos de evaluación de su calidad, así como de los resultados que produce tanto en el profesorado, en su enseñanza, en el aprendizaje de los estudiantes y en la organización de departamentos y centros.

En este sentido, parece pertinente finalizar esta aportación con algunos de los resultados más relevantes, derivados del proceso de evaluación del programa de formación inicial. Se llevó a cabo en el año 2006, en el marco del programa de evaluación de los planes de formación para la docencia del profesorado que planteó ANECA, con carácter de proyecto piloto, y en el que la Universidad Politécnica de Valencia participó en calidad de institución con una larga experiencia en formación del profesorado universitario (ZABALZA, 2006).

Dado que el objetivo, en este caso, es conocer la valoración de una muestra de profesores, todos ellos pertenecientes a algunas de las promociones del programa de formación inicial, presentamos los resultados más relevantes de dicha muestra conformada por un total de 52 personas.

Los aspectos mejor valorados con un valor medio superior a 8 en una escala de 0 a 10 fueron: el clima de trabajo, el intercambio de experiencias con profesores de áreas de conocimiento diferentes, la utilidad de la formación. Por otra parte, consideran que esta formación debería tener carácter obligatorio, siendo imprescindible la implicación de la Institución.

Señalan como punto débil del programa la percepción de que la Universidad no reconoce como se merece esta formación. También resaltan la ausencia, en el equipo formativo, de expertos en didácticas específicas de sus áreas de conocimiento.

Por otra parte, se ha realizado un estudio con los profesores del programa de formación inicial, dadas las características e implicación de los profesores en ese programa. La muestra ha sido de 10 profesores por edición, teniendo en cuenta el sexo, 5 profesores y 5 profesoras, y que pertenecieran a departamentos distintos. Se ha señalado el año en que hicieron el programa.

Los datos revelan que hay una mejora generalizada en el resultado de las encuestas institucionales realizadas a esos profesores, en ocasiones, más pronunciada en el año de realización del FIPPU o a posteriori, y en otros, se mantiene a lo largo del tiempo. Por otra parte, estos profesores en su mayoría ya partían de unos buenos resultados en estas encuestas; aunque hay algún caso que partía de notas muy bajas, en general, se produce una mejoría muy notable.

En definitiva, aunque hay que tomarlo con cautela, el resultado es esperanzador para ratificarnos en la necesidad de establecer programas institucionales de formación del profesorado universitario.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, L.W. y BURNS, R.B. (1989). *Research in classroom. The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA EN EL AÑO 2005, http://www.ipm.ucl.ac.be/rubrique.php3?id_rubrique=51
- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores*. PUV-Valencia: Universitat de Valencia.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

- CRUZ TOMÉ, M. A. De la (1993). "La formación inicial para la docencia universitaria". En *Tarbiya*, 4.
- CRUZ TOMÉ, M. A. De la (2003). "Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario". *Revista de Educación*, 331, 55-66.
- CRUZ, M. A. De la y otros (1992). "Autoevaluación del profesor universitario e intervención para la mejora de su docencia. Investigación realizada por el SADU de la Universidad Autónoma de Madrid". Documento policopiado.
- DONNAY, J. y ROMAINVILLE, M. (Eds.) (1996). *Enseigner à L'Université: Un métier qui s'apprend?*. Bruxelles: De Boeck & Lancier.
- DUNKIN, M. (1995). "Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education ". *Higher Education Research and Development*, 14.
- ELTON, L. (1993). "University teaching: a professional model for quality". En R. Ellis, *Quality assurance for university teaching*. Buckingham: Open University Press.
- ESCUADERO, J.M. (1999). "La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- FERNÁNDEZ, A. (2003). "Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias". *Revista de Educación*, 331, 143-171.
- FERNÁNDEZ, A. (2004). "El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional". *Educar*, 33, 127-142.
- FERNANDEZ, A.; CRUZ, M. A. DE LA; MAIQUES, J.M. (2000). "Formation pédagogique du professeur universitaire en Espagne: présentation du programme de l'Université Polytechnique de Valence". *Res Académica*, v. 18, n° 1 y 2, pp. 155-170.
- FERNÁNDEZ, A., MAIQUES, JM. (2001). "La Carpeta Docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza". En VV.AA. (Eds.), *Evaluación de Políticas Educativas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- FERNÁNDEZ, A. (2006). "La estructura y contenido de la formación del profesorado en las universidades". En A. Alias y otros (Eds.), *Encuentro sobre la formación de profesorado universitario*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- FERNÁNDEZ, A.; MAIQUES, J. M. (1998). *Las necesidades formativas de los profesores noveles*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia.

- FINK, L.D. (1985). "First year on the Faculty: the quality of their teaching". *Journal of Geography in Higher Education*, 9 (2).
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GIBBS, G. (1992). *Independent learning with more students*. The Polytechnics & Collegues Funding Council.
- GIBBS, G. (2001). "La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales. Resultados y experiencias". En *Boletín de la RED-U*, nº 1, Enero. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, pp. 9-1.
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- KNOWLES, M.S. (1975). *Self-directed Learning: A guide for Learners and Teachers*. N.Y.: Cambridge Book Company.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- MAGER, G.M. y MYERS, B. (1982). "If first impressions count: new professors' insights and problems". *Peabody Journal of Education*.
- MARCELO, C. (1991). "El perfil del profesor y su formación inicial". Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: Evaluación y desarrollo profesional. Las Palmas de Gran Canaria.
- MARCELO, C. (2006). "Los principios generales de la formación del profesorado". En A. ALIAS y otros (Eds.): *Encuentro sobre la formación de profesorado universitario*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- MCKEACHIE, W.J. (1986). *Teaching Tips: a guidebook for the beninning college teacher*. D.C.: Heath and Company (9th Edn.).
- MEDLEY, D.M. y MITZEL, H.E. (1963). "Measuring classroom behaviour in systematic observation". In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research of teaching*. Chicago: Rand-McNally.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (2000). *La Universidad Española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998). *La Universidad española hoy*. Madrid: Editorial Síntesis.

- MINGORANCE, P., MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad. Un estudio de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- PICCININ, S.J. (1999). "La préparation des professeurs d'université". *Res Academica, Revue de L'Enseignement Superieur*, Vol. 15, n° 1 et 2, pp. 7-32.
- REBOLLO, M. y GONZÁLEZ, M. (2002). "Uso de contratos para fomentar el aprendizaje independiente". Comunicación presentada en el X Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas realizado en la UPV.
- RODRÍGUEZ, S. (1994). "El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia". En *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7/8. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- RUST, C. (1996). "Certificate in teaching in higher education". World Wide Web: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/teachers/index.cgi>
- SCHÖN, D. (Ed.) (1991). *The reflective Turn*. New York: Teacher College Press.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass Pub.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid: MEC, Paidós.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- WEIMER, M. (Ed.) (1997). *Faculty as Teachers. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment*. The Pennsylvania State University.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, M.A. (2006). "Programa ANECA de evaluación de los planes de formación docente de las universidades". En A. Alias y otros (Eds.): *Encuentro sobre la formación de profesorado universitario*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- ZABALZA, M. (2002). *La enseñanza universitaria: una visión de conjunto*. Madrid: Narcea.

**REALIDAD,
PENSAMIENTO
Y
FORMACIÓN
DEL PROFESORADO**
