

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA GUÍA DE PROGRAMACIÓN UNIVERSITARIA BASADA EN LA PRÁCTICA DE CLASE

Luis Miguel Villar Angulo y otros

RESUMEN

Esta comunicación ofrece el proceso de construcción de una Guía como modelo para el desarrollo del profesorado. El programa estimula la colaboración docente, y la reflexión en las prácticas innovadoras de clase. Se describen métodos para la recolección de viñetas narrativas dentro de las metas del programa.

Palabras claves: Competencia didáctica. Viñetas narrativas. Evaluación. Innovaciones curriculares.

SUMMARY

This paper offers the process of construction of a Guide as a model for faculty development. The program encourages faculty collaboration, and reflection upon innovative classroom practices. Methods for collecting faculty narrative vignettes within the goals of the program are described.

Key Words: Didactic competence. Narrative vignettes. Evaluation. Curriculum innovations.

Introducción

La meta de esta comunicación consiste en mostrar el proceso de construcción de una *Guía de programación universitaria basada en la práctica de clase* con y por profesores y profesoras de la Universidad de Sevilla de distintas áreas de conocimiento apoyada en innovaciones curriculares universitarias.

Cuando se ofrece un modelo pedagógico que promueve el desarrollo profesional docente universitario y capta principios de trabajo en equipo, discusión grupal, observación en clase, autorreflexión docente y desarrollo curricular de materias de un plan de estudios es siempre una aventura intelectual inquietante, porque uno de sus méritos debe consistir en fomentar la colaboración entre profesores universitarios de distintas áreas de conocimiento, fundamentarse en prácticas de clase de carácter innovador y orientarse a prestar un servicio a los estudiantes. Y esta es la filosofía que preside este programa formativo: la creencia de que puede revitalizar al profesorado universitario para alcanzar cotas más altas de calidad docente.

Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU)

Invoco en esta comunicación el concepto de *profesionalidad* docente para incorporar en él la cultura, para muchos anacrónica, de la investigación sobre la docencia, la integración de los conocimientos científico y didáctico, y la aplicación del conocimiento pedagógico a nuevas situaciones académicas en la docencia, tutoría, practicum, investigación de las distintas áreas de conocimiento, o los servicios prestados a la comunidad universitaria.

No soslayo que una buena enseñanza reasegura y da reentrada a elementos de reflexividad, actividad, implicación y transformación. Los profesores que analizan su práctica rescatan la búsqueda de una nueva comprensión de la práctica, como esa vieja sabiduría que no renuncia a la verdad. Además, proponen desde la plataforma de la programación de clase que se desvelen las actividades y tareas que comprometen a los estudiantes en su viaje al aprendizaje. Quedan, igualmente, asidos a una visión estetizante de la enseñanza cuando los estudiantes ponen voluntad de salir de las sombras de la ignorancia. Finalmente, asumen la transformación de la comunicación didáctica y reivindican argumentos de que los estudiantes pueden mudar los conocimientos o actitudes a lo largo de la enseñanza de una asignatura.

En este punto, el aprendizaje de un profesor ocurre cuando intercambia conocimientos científicos y creencias pedagógicas con los demás, y cuando expone su práctica para que ésta pueda ser diseccionada y valorada. Así es como su conspicua profesionalidad adquiere los atributos de responsabilidad y concurrencia con la misión de una universidad que apuesta en sus principios por el reconocimiento y aceptación de las consecuencias de los hechos y señuelos ante la sociedad.

Uno de los tópicos que empiezan a petrificarse en el tiempo presente es la idea de entrenamiento en aulas virtuales que deja de concebir la formación permanente del profesorado como un objeto educativo unitario de espacio y tiempo, para introducirla en una nueva dimensión que se define por las omnipresentes nuevas tecnologías relacionadas con aprendizajes a distancia con entornos de trabajo, a veces, inaccesibles.

El DPDU es un programa formativo que rescata trechos de la docencia mediante episodios que convenía reexplorar. En él se ofrecen siete cuestiones emblemáticas para que un profesor medite y juzgue sobre la calidad de su acción docente como totalidad (Identidad personal, Relaciones sociales, Curriculum, Metodología, Toma de decisiones, Interacción, y Evaluación). Rescatan los siete módulos del programa 28 competencias o aptitudes docentes que muestran conocimientos y destrezas de enseñanza en acción, o conocimientos críticos de la práctica docente universitaria (Cuadro 1).

Breve historia de la confección del programa DPDU

Reunido todos los lunes del curso 2000-2001 con 17 estudiantes[2] de 4º curso de la materia anual de Organización Escolar I de la titulación de Pedagogía, revelé en discusiones en grupo el rigor de una observación, el desarrollo de una entrevista y los rasgos informativos de una práctica de la enseñanza de diez profesores universitarios que habían decidido colaborar en un proyecto de metaanálisis de innovaciones curriculares.

La primera tarea intransferible del grupo fue comprender la sustantividad de las competencias didácticas y recabar fragmentos de la práctica que ilustraron el conocimiento disciplinar de los profesores. Como profesor de la asignatura, monté un taller donde los estudiantes buscaron documentación bibliográfica, hemerográfica y páginas *webs* vinculadas con cada competencia; revisaron las redacciones de cada competencia para que fueran comprendidas por otros estudiantes, y sirvieron de intérpretes de competencias ante profesores que confeccionaron viñetas narrativas. Este taller de revisión textual estuvo centrado en los estudiantes, que comprendieron las aplicaciones interdisciplinares que se proponía para cada competencia. La búsqueda

de la información y el análisis textual se realizó en un ambiente de apertura a la lectura y al comentario oral hasta desvestir los enigmas de la enseñanza.

Los diez profesores que voluntariamente participaron en la construcción del programa desarrollaron en sus departamentos las innovaciones que aparecen en el Cuadro 2. Las reuniones mantenidas con ellos en los locales del I.C.E. versaron sobre la revisión de los textos escritos de las competencias agrupadas en siete módulos, la interacción verbal en grupo, la redacción de viñetas narrativas de la práctica de cada competencia y la selección de la viñeta más pertinente para cada competencia de las construidas por ellos mismos. A lo largo de siete talleres hubo un cierto sentido de colegialidad, comunicación interdisciplinar o de propiedad comunitaria del conocimiento pedagógico. La hechura de las competencias se situó en la lectura, la crítica textual, y la corrección de aquellas viñetas que hubieran procedido de las observaciones o entrevistas realizadas por los estudiantes de Pedagogía. El resultado fue la redacción de 280 viñetas, como si de un laberinto de textos con sabores a distintas áreas de conocimiento se tratara, que ellos mismos desbrozaron de la hojarasca de vanos intentos.

La evaluación de estas producciones también fue un itinerario alternativo para mejorar la enseñanza: la reflexión fue voz imponderable para describir y refinar primero y dominar después la práctica. Fue una evaluación preliminar del valor, calidad y eficacia del programa. En las reuniones se debatieron las metas del programa (introducción de competencias relativas a la docencia, ilustración de innovaciones curriculares de distintas áreas de conocimiento, secuencia de aplicación de una competencia en una situación de clase, etc.). Otro principio presente en el programa fue dar voz a los destinatarios. De hecho, las innovaciones seleccionadas para la ilustración de las competencias procedían de profesores de distintas áreas de conocimiento de varias universidades andaluzas.

Los límites de una competencia

Estuvo formado en un principio por cinco escenas que plasman las imágenes más simbólicas de una competencia: ¿Qué es?, Usos, Aplicaciones, Viñeta, y Referencias con sus correspondientes declaraciones sobre conocimientos didácticos y dominios de aprendizaje que representan un proceso iterativo que implica pensamiento y acción, y que se expandirán hasta doce partes en el curso 2001-2002[3] (Figura 1).

- **¿Qué es?**, responde al conocimiento propositivo, según autoridades científicas seleccionadas en el campo de la enseñanza superior.
- **Usos**, incluye la vertebración operativa del conocimiento de contenido de la competencia para que sea comprendida por el profesorado.
- **Aplicaciones**, describe y reduce el uso de la competencia en una práctica curricular innovadora.
- **Innovación**, ejemplifica una creación didáctica, una transgresión curricular, una convocatoria relevante de algo imaginario y al tiempo verosímil.
- **Viñeta**, condensa la apropiación del valor de una competencia por un profesor. Hace explícito el conocimiento tácito del profesorado.

- **Consejos**, sugiere modos acomodadizos de representación de una competencia; racionaliza y acota formas estructurantes de una competencia.
- **Segmento de vídeo**, exhibe connotaciones subjetivas de una competencia. Interpreta concepciones y parámetros personales.
- **Mapa conceptual**, traba y visibiliza conceptos del proceso de aprendizaje de una competencia.
- **Espacio de aprendizaje**, construye un conocimiento en línea o deconstruye un conocimiento en el aula.
- **Tarea de indagación**, sugiere actividades críticas que permiten valorar puntos de vista alternativos del contexto de clase y de la práctica de enseñanza.
- **Referencias**, selecciona fuentes relevantes y pertinentes.
- **Páginas web**, colecciona direcciones instaladas en Internet que amplían las ideas de la competencia.

Todo aprendizaje universitario se tiene que recrear a través de una enseñanza dúctil, reflexiva, real y cotidiana que se vea transformada por la presencia facilitadora de un profesor. Hemos llegado a diferenciar operaciones mentales para cada competencia bajo las cuales cada profesor se ejercita y aprende, y que relacionamos:

- **Análisis epistemológico**. Un profesor adquiere capacidad para dar respuesta a los fundamentos y métodos de una competencia que puede variar de estímulos según áreas de conocimiento científico.
- **Estructuración sistemática de la enseñanza**. Un profesor logra capacidad para discriminar un conjunto de reglas o principios sobre la enseñanza racionalmente enlazados entre sí.
- **Análisis morfológico**. Un profesor consigue distinguir y separar las partes de una competencia hasta llegar a conocer sus principios, elementos o formas de actuación.
- **Aplicación**. Un profesor adquiere un incentivo (potencial de rendimiento) del empleo o puesta en práctica de una competencia por otro profesor.
- **Conocimiento comprensivo**. Un profesor gana perspicacia para entender, penetrar y reconocer la existencia de fenómenos y contextos de una competencia en innovaciones de distinta naturaleza.
- **Analogía**. Un profesor llega a perfeccionar su razonamiento basado en la existencia de atributos y factores semejantes de organización de una competencia en profesores diferentes que tienen la misma misión universitaria.
- **Desarrollo de alternativas**. Un profesor disfruta alterando una acción didáctica y seleccionando entre dos o más variables o estímulos.

- **Exploración.** Un profesor consigue percibir y reconocer con diligencia un patrón de actuación (signos y significados) de una competencia en otro profesor.
- **Organización conceptual.** Un profesor alcanza capacidad para disponer, conjuntar e interrelacionar los caracteres de una competencia.
- **Estrategias.** Un profesor obtiene un conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada campo (entorno de ordenador o espacio de clase).
- **Pensar críticamente y producir soluciones.** Un profesor fija un conjunto de opiniones sobre una competencia y muestra un aprendizaje experiencial, significativo y con sentido.
- **Interpretar información.** Un profesor explica, acertadamente o no, textos o experimentos de autores que pueden ser entendidos de diferentes modos.
- **Morfología de la información.** Un profesor elabora información (resolver problemas, formar conceptos o memorizar ideas) que se localiza, modifica o transforma en el ciberespacio.

Viñetas como narrativas docentes

Una viñeta nos mete de lleno en la rotundidad de una situación universitaria, porque un profesor es el personaje que escribe su novela. Lo que un docente cuenta no viene impuesto por los enfoques psicológico o didáctico. Manifiesta la decisión de mostrar su conocimiento estratégico personal: el mundo propio de su área de conocimiento, y de la materia de un plan de estudios, que tiene sus propios avatares y que conduce al destino del aprendizaje, del valor, de la excelencia, alcanzable, de otra parte, para los demás. En una viñeta domina la realidad frente a la ficción. Es la atalaya a la vida y a la experticidad profesional. Cuando un profesor relata episodios de enseñanza en una viñeta se inmiscuye en el ojo ciego de su memoria retrospectiva. En esta comunicación se ilustra la competencia denominada **Motiva y crea actitudes positivas** con una viñeta creada por la profesora de la innovación titulada **Programa piloto de aprendizaje interactivo de la Neurofisiología: Nuevas estrategias de enseñanza de la electrofisiología** (Cuadro 3).

El modelo DPDU

Esta **Guía** formativa tiene como meta que un profesor universitario comprenda y domine un Modelo de Enseñanza Reflexiva a lo largo del tiempo, y que lo prepare en el rol de practicante reflexivo[4] de su docencia. Es reflexiva porque se representan las competencias y se traducen los procesos de pensamiento en conductas. El modelo explora la intelección de las competencias y la planificación de la revisión de un programa con dos vigas maestras que lo soportan: revisión del programa y factores de entrenamiento. La planificación de la revisión del programa parece circundada por gestión, identificación de competencias, diseño, implantación, seguimiento y evaluación (que se representa enumerada en la Figura 2). Se infiere de esa revisión que durante el curso 2000-2001 se realizó la identificación de competencias, y que en el curso 2001-2002 se hace el diseño y la implantación, sucediendo posteriormente el seguimiento y la evaluación. Es así como la construcción del modelo saluda y prevé la suficiencia del mínimo control, o evaluación, porque el destino del modelo es el acabamiento.

La **gestión** del programa DPDU tiene presentes factores de entrenamiento que son las recurrencias a las epifanías de las nuevas tecnologías y a las apariciones de otros agentes y parajes que hipotéticamente influyen en su éxito (Figura 3).

- **Recursos y titulación.** Los materiales serán escritos y se distribuirán en formato de CD. La realización del programa se acreditará mediante una titulación.

- **Tiempo: horario y calendario.** La flexibilidad horaria es un principio que preside el programa. Se ha empaquetado el tiempo dedicado a cada competencia para etiquetarlo a la manera de un crédito, que no transcurre en el presentismo del profesor en un espacio de entrenamiento, sino en la deconstrucción de una competencia (visión comprensiva de la misma) cuando un docente está libre de otras obligaciones profesionales. La reflexión consume tiempo y es asincrónica con el desarrollo de una sesión de clase o de entrenamiento.

- **Facilidades de equipamiento.** Necesita una estación de trabajo consistente en un ordenador con conexión a Internet y una lectora de CD para comprender la palabra en el texto y en el ciberespacio.

La **identificación de competencias** es el programa meditativo sobre la actividad docente que teje el discurso formativo:

- **Preocupaciones individuales.** Actúan como metas del programa, porque dirigen la actividad y guían la toma de decisiones. Tres inquietudes afronta esta Guía: (a) **social**, promover una docencia de calidad; (b) **universitaria**, elevar las condiciones de enseñanza en escenarios diferenciados de una titulación, y (c) **individual**, estimular la vida profesional docente con confianza y conocimiento sobre asuntos curriculares, instructivos y de la práctica.

- **Categorías de competencias.** Se han identificado siete áreas de actividad para el desarrollo de la calidad docente, ordenadas en módulos que clasifican 28 competencias analizadas en 12 fases.

Asimismo, el **diseño** del programa alude a la dicción (conjunto de actividades articuladas que expresan el dominio de una competencia) y al tono clasicista del programa (inflexión de la voz y pensamiento del tutor, y modo particular de decir una competencia):

- **Tutores.** Tendrán conocimientos del área didáctica, y fomentarán la comunicación mediante correo electrónico para una tutorización de compañeros. Como un telementor, unirá las metas del programa y el itinerario formativo, cuando las condiciones laborales impidan las relaciones cara a cara[5].

- **Colaboración.** Ayuda mutua presencial y a distancia entre el profesorado y el equipo de tutores para expresar opinión y completar ejercicios.

- **Aplicaciones.** El principio de aprendizaje experiencial por medio de competencias relacionadas con el trabajo e inmediatamente útiles reivindica el entrenamiento en la cotidianidad de la enseñanza en el aula y el registro de acciones coloquiales.

- **Actividades de entrenamiento.** Esquemáticas, resumidas, las actividades de la Guía se centran en un profesorado universitario que tiene una percepción del conocimiento básico de la enseñanza universitaria, responden al vitalismo individual docente, y tematizan las competencias en un ciclo modular flexible, como una ojeada multidisciplinar de formación continua. Tienen algo parecido a una miscelánea pautada por las marcas de la complejidad y las esferas de la reflexión.

La **implantación** es el molde de un programa reflexivo y de sosegada andadura, con la que se relacionará un profesor de manera transitiva e intransitiva, presencial y distanciadamente, como si quisiera objetivarse de cien maneras distintas, una para cada cotidianeidad de aula:

- **Estrategias.** Diseño de una dirección electrónica bajo la denominación DPDU. La dirección tendrá, entre otros elementos, una zona de información curricular sobre las competencias de la Guía, un tablón de información de talleres sobre módulos de competencias que conducen a distintas acreditaciones de certificación institucional, y vínculos sobre formación permanente en otros portales y páginas **webs**.

La plenitud de los instantes docentes se capta en el **seguimiento**, donde se registran los monólogos de cada profesor consigo mismo. La **evaluación** encierra el modelo como una parábola: una curva que será libre, abierta y simétrica respecto del eje del aprendizaje humano.

- **Consecuencias.** Una carpeta digital es un compendio de testimonios de actuación del profesorado participante, un relato de su vida de aprendizaje en una cronometría personal. Ilustra las reacciones y creencias docentes a la vez y a bote pronto, hasta retenerlas y ordenarlas, como un depósito de textos y acciones[6].

- **Retroacción.** Incluye la evaluación de las opiniones del profesorado sobre el aprendizaje de competencias, adecuación de entrenamiento, utilidad de la formación, a través de cuestionarios, entrevistas con tutores, carpetas digitales de profesores, estudios de caso de profesores según áreas de conocimiento, opiniones de estudiantes, etc.

Hasta entonces el modelo DPDU estará cercado por la insidiosa sombra de la efectividad. Pero una vez leídas las competencias por los estudiantes y los profesores de la muestra del curso 2000-2001 todos manifestaron que se habían acercado a la experiencia raigal de la enseñanza universitaria, prueba inescusable del valor de la Guía.

Cuadro 1. Preguntas, reflexiones y competencias de calidad didáctica.

PREGUNTAS	REFLEXIONES	COMPETENCIAS DE CALIDAD
A ¿Quiénes somos?	Considérate un profesor y a los jóvenes como estudiantes universitarios.	1) Procura acercarte a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo. 2) Representa el papel de tutor. 3) Motiva y crea

			actitudes positivas.
B	¿Cómo nos llevamos profesores y estudiantes en la enseñanza de una materia?	Medita sobre las relaciones sociales y educativas en los espacios de docentes de clase y departamento.	4) Establece una coordinación curricular con colegas en el departamento. 5) Identifica el clima de clase. 6) Ayuda a estudiantes a resolver problemas. 7) Asegura la comunicación en clase y negocia acuerdos de aprendizaje.
C	¿Qué enseñas y aprenden los estudiantes a través de tu programa docente?	Reflexiona con cuidado sobre la teoría científica de la materia y su enseñanza-aprendizaje.	8) Articula metas y valores. 9) Provee con amplitud y equilibrio el contenido curricular. 10) Reserva tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes. 11) Desarrolla habilidades metacognitivas en los estudiantes.
D	¿Cómo organizas el programa docente?	Reconoce el sistema metodológico.	12) Construye guías de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación. 13) Propugna tareas abiertas de aprendizaje para que existan alternativas de solución de problemas. 14) Prevé un tiempo curricular libre. 15) Sugiere bibliografías comentadas.
E	¿Cómo gestionas y desarrollas tu programa docente?	Conjetura sobre la estructura decisional de clase.	16) Reproduce destrezas de gestión de aprendizaje. 17) Ofrece un glosario de actividades de estudio independiente. 18) Organiza enseñanzas de compañeros. 19) Supervisa las tareas.
F	¿Cómo te comunicas en el espacio docente?	Hilvana con cuidado la interacción didáctica.	20) Recupera las presentaciones a grandes grupos. 21) Interroga en lugar de

			explicar. 22) Conversa y discute. 23) Usa medios y recursos.
G	¿Qué estás consiguiendo?	Relata el proceso de aprendizaje y revisa las consecuencias universitarias.	24) Evalúa formativa y sumativamente. 25) Mide las tareas de aprendizaje. 26) Constata la validez de las pruebas. 27) Usa y proporciona retroacción. 28) Autovalórate.

Cuadro 2. Profesores, innovaciones curriculares y departamentos.

PROFESOR/A	INNOVACIÓN	DEPARTAMENTO
S. P. Gaytán	Programa piloto de aprendizaje interactivo de la Neurofisiología: Nuevas estrategias de enseñanza de la electrofisiología	Fisiología y Biología Animal
C. Hervás	Formación de alumnos de Ciencias de la Educación en la creación de materiales para la formación mediante el uso de la red internet	Didáctica y Organización Escolar y MIDE
M ^a Maldonado	D. Investigación e indagación en la enseñanza de la Inmunología	Genética
J. Medianero	M ^a Actividad de iniciación a la investigación y docencia universitarias (III)	Historia del Arte
A. Ortega	La profesionalización virtual como estrategia docente. Interacción entre tres campos de conocimiento	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
M. Reyes	Diseño, desarrollo y evaluación de una página web como apoyo a la formación inicial del profesorado ante la diversidad en el nuevo milenio	Didáctica y Organización Escolar y MIDE
R. Romero	Diseño, aplicación y evaluación de un tutorial para elaborar páginas webs educativas	Didáctica y Organización Escolar y MIDE
M ^a D. Ruiz	La profesionalización virtual como estrategia docente.	Escultura e Historia de las

	Interacción entre tres campos de conocimiento	Artes Plásticas
P. Toledo	Inserción de las Nuevas Tecnologías en materia de educación especial	Didáctica y Organización Escolar y MIDE
A. Vázquez y C. Cantillana	El "espacio" y las prácticas de diédrico	Ingeniería Gráfica

Cuadro 3. Viñeta ilustrativa de la competencia Motiva y crea actitudes positivas.

De nuevo voy a utilizar como referencia la asignatura de Técnicas de Neurofisiología, que se ha destacado en general por los elevados niveles de motivación del alumnado. Este hecho, personalmente creo que es debido a dos factores: a) es una asignatura eminentemente práctica: el alumno hace cosas, no sólo escucha clases más o menos brillantes, sino **que inmediatamente va a ver "para que sirve eso que me están enseñando"; b) es una asignatura participativa: cada alumno desarrolla en clase seminarios de ampliación y debaten entre ellos al finalizar, además de organizar sesiones de paneles con los resultados de la puesta en práctica de los conocimientos impartidos, con lo que se sienten responsables de lo que ocurre en el aula. Todo esto hace que el alumno tenga ganas de estudiar porque sabe para qué va estudiar, para qué le va servir estudiar, y eso le implica fuertemente con el desarrollo de la clase, y es esa implicación personal la que le motiva a participar.** (SGG: Programa piloto de aprendizaje interactivo de la Neurofisiología: Nuevas estrategias de enseñanza de la electrofisiología).

Figura 1. Mapa conceptual y secuencial de aprendizaje de una competencia

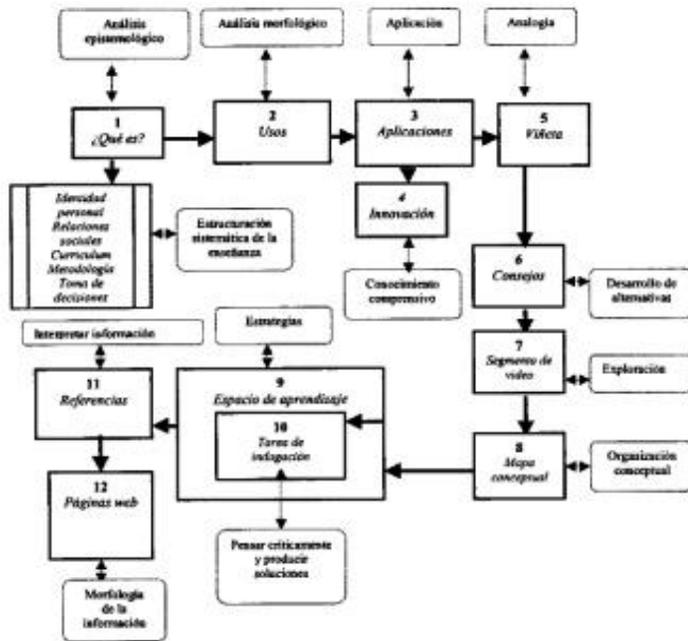


Figura 2. Planificación de la revisión del programa

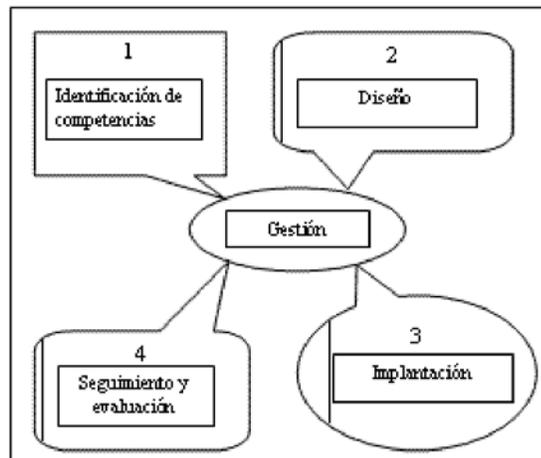
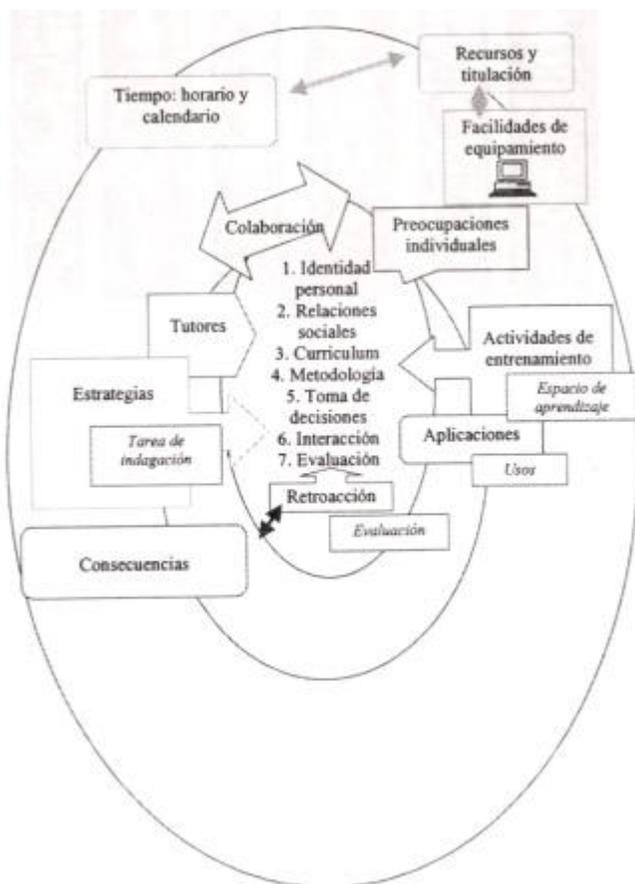


Figura 3. Mapa conceptual de los factores de DPDU



* S. P. Gaytán, C. Hervás, M^a D. Maldonado, J. M^a Medianero, A. Ortega, M. Reyes, R. Romero, M^a D. Ruiz, P. Toledo, A. Vázquez y C. Cantillana.

[2] M. Camino, S. M^a. Díaz, A. M^a. Domínguez, R. García, V. Gutiérrez, M. Herrera, A. J. Jiménez, S. R. Lerga, R. Linares, T. Mateos, M^a. V. Mendoza, M^a. R. Mestre, D. Moñino, M^a. C. Morales, E. Taviel de Andrade, M^a. E. Trasmonte, y A. Valiente.

[3] El equipo que desarrolla el micromodelo de una competencia está formado por J. A. Morales, C. Granado, C. Hervás, R. Romero, P. Toledo, M. Rodríguez, y S. Domene.

[4] **McAlpine**, L. y otros (2001). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, **42** (4), 493-513.

[5] Bierema, L. L. y Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Processes. *Innovative Higher Education*, **26** (3), 211-227.

[6] **Stanley**, Ch. A. (2000). The Faculty Development Portfolio: A Framework for Documenting the Professional Development of Faculty Developers. *Innovative Higher Education*, **25** (1), 23-35.