

LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO EN LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS?

Dra. Amparo Fernández March, Dr. José María Maiques March

RESUMEN

El artículo defiende la necesidad de los procesos de formación didáctica de los profesores universitarios, para responder a las exigencias de la profesión. Se analiza la relación de estos procesos con la calidad de la enseñanza, las estrategias y políticas para desarrollarlos, y las acciones formativas del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad Politécnica de Valencia.

Palabras clave: Formación didáctica, Profesor universitario

SUMMARY: This article defends the university professors' need of the process of didactic formation to answer to the requirements of the profession. The article analyzes these processes' relationship with the quality of teaching; the strategies and politics to develop them; and the formative actions of the ICE (Institute of Educational Sciences) of the Universidad Politécnica de Valencia.

Keywords: Didactic formation, University professor.

2ª Mesa Redonda Santiago de Compostela, 2-4 de diciembre de 1.999

1.- Enseñar en la Universidad: ¿Una profesión?

Hablar en estos momentos de necesidad de la formación de los profesores universitarios en su función docente, orientadora y tutorial, es un debate que ya ha desaparecido de los lugares donde las actividades de formación están firmemente implantadas (Dalgeccio, 1993).

Una mirada hacia el exterior nos muestra la existencia de programas de entrenamiento y desarrollo profesional respondiendo, en primer término, a resultados deficitarios en la evaluación, en la mayoría de universidades americanas, canadienses y australianas, en todas las universidades inglesas y en la mayoría de las universidades alemanas, suecas, belgas y en algunas francesas, holandeses, suizas, austríacas y algunas africanas (Main, 1987; Dalgeccio, 1991; Villar Angulo, 1983). Sin embargo, y a pesar de todos estos síntomas esperanzadores, no es menos cierto que todavía no podemos afirmar que la concepción del profesor universitario como profesional sea una realidad.

¿Y esto por qué? La contestación hay que buscarla en los criterios que debe cumplir toda profesión y que como afirma Elton (1993) no se dan todos en la profesión docente. De entre todos ellos, quizás uno de los más importantes sea la ausencia de formación sistemática antes y durante la vida profesional.

Pero no es este el único elemento que condiciona la falta de una identidad clara respecto a la profesión de profesor de universidad, sino que coexisten otros no menos importantes como el hecho de tener que admitir, a la luz de los resultados de las investigaciones, la no existencia de un único perfil, modélico, de buen profesor y, todavía menos, de los caminos que han llevado a los " buenos profesores " a serlo (Martinez,M; Gros,B; Romaña,T, 1998).La compleja realidad educativa nos muestra que el profesor como profesional tiene que responder a situaciones que podemos definir como singulares, cambiantes, inciertas, no asépticas y heterogéneas (Santos 1991).

Por todo ello, debemos hablar de una profesión ligada totalmente a la práctica y que desde el análisis de dicha práctica es capaz de mejorar su actividad profesional. En términos de SCHÖN (1992) hablaríamos de modelo de profesional reflexivo y autónomo. No obstante, la dificultad de definir claramente el terreno, no impide que afirmemos que no es cuestionable la concepción de la profesión de profesor como una profesión que en su mayor parte se hace y que requiere, como todas las profesiones, una sistematización, frente a planteamientos intuitivos. Ser profesional no es lo mismo que estar en una profesión, ser profesional supone poseer un conjunto de conocimientos y habilidades que le hacen competente para su tarea.

Como afirman (Martinez, M.; Gros, B; Romaña, T, 1998) la práctica y la reflexión son elementos básicos para hablar de profesionalización, pero no lo es todo. Toda profesionalización exige elaboraciones teóricas sobre el contexto, la tarea y los destinatarios de la ocupación profesional correspondiente (Cruz Tomé, 1998). En palabras de RAMSDEN (1992), diríamos que " aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y disfrutar con nuestras experiencias en **ella**".

● **El proceso de socialización y maduración de los profesores universitarios**

Un argumento empírico sobre el camino que queda por recorrer en nuestro contexto, es el análisis sobre los procesos de socialización y maduración de los profesores. Varias son las vías que se pueden utilizar para evidenciar la realidad. Una de ellas es la resistencia al cambio en la cultura universitaria que trae como consecuencia la prevalencia de una serie de mitos, creencias, etc., y que están en la base de las dificultades con las que se encuentran las propuestas de mejora. Baste resaltar algunos de estos mitos: " para enseñar basta con saber la asignatura "; " nadie sabe lo que es enseñar bien "; " la enseñanza no es tan importante como la investigación"; " la calidad de la enseñanza depende de tantas variables que es falaz e inútil estudiar solo una "; etc. (Cruz Tome, 1994).

Quizás de todos ellos uno de los más difíciles de superar sea el de la falta de equilibrio entre investigación y docencia. Estas dos tareas que deberían complementarse, se encuentran en este momento en una lucha por acaparar el tiempo disponible. En esta batalla es la investigación la que se encuentra mejor posicionada. Actualmente el prestigio del profesor sigue centrado en su curriculum investigador y en la relevancia social que adquieren los cargos que desempeña en la gestión académica (De Miguel, M 1997).

Como afirma Escudero (1999), en la cultura universitaria, una determinada modalidad de formación permanente, ya ocupa un espacio importante. Obviamente se refiere a la formación ligada a los procesos de actualización y de creación de saberes, que tiene establecidas qué competencias y evidencias deben acreditar sus miembros para recibir reconocimientos e incentivos.

En este sentido, la introducción de procesos formativos ligados a la función docente, no puede olvidar este contexto, para proponer cambios o innovaciones que no estén demasiado alejadas del sistema de valores y creencias de la cultura universitaria.

Es más los profesores, en este contexto, consideran que la investigación (individual o de equipo) es la tarea que mejor permite desarrollar su propia individualidad, sin duda, porque la obligación ligada a la investigación depende, a sus ojos, más del propio investigador, que de otros factores (Donnay, 1996).

Esta situación puede verse agravada, tal y como afirmar MARTINEZ y col. (1998) por el hecho de que la universidad actual va a ser sometida a mayores presiones competitivas, con lo que las tensiones existentes entre docencia e investigación aumentarán más todavía.

En la misma línea, La conferencia sobre Educación Superior (Octubre 1998) ha señalado que es necesario superar este desequilibrio para lograr una política clara de **"aseguramiento de la calidad docente"**, puesto que se considera como uno de los problemas preocupantes que tendrá que abordar la educación superior.

Frente a esta tendencia que apunta hacia un mayor apoyo y reconocimiento de la investigación sobre la docencia se llegan a plantear alternativas novedosas en el sentido de cuestionar el principio humboldiano del nexo necesario entre investigación y docencia para los profesores de todas las instituciones. Alternativas como la propuesta en las universidades Holandesas (Keesen y Vermeulen, 1995) en las que se considera oportuno establecer programas de formación para profesores noveles que se acreditan mediante una certificación (Teacher in Higher Education) y que tiene el mismo reconocimiento que el título de Doctor en el ámbito de la investigación, son un buen ejemplo del estado de la cuestión.

Otra vía de análisis de la situación actual respecto de los procesos de socialización de los profesores se encuentra en la expresión de las dificultades a las que deben hacer frente los profesores principiantes. Mckeachie conocido experto norteamericano, con más de 45 años supervisando y formando a profesores universitarios y autor de la obra TEACING TIPS (en estos momentos se encuentra en su 9ª edición)y 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, entonces 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 Miers (1982) indican que el tiempo es el principal problemas de los profesores principiantes: tiempo para realizar el elevado número de tareas en clase, de investigación, administrativas, etc. El segundo problema que nos muestran es el de 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 del papel tan relevante que estos profesores atribuyen a los compañeros. Así, el 80% mostró que esperarían de los compañeros ser invitados 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 que es cierto y está corroborado en los escasos estudios españoles (Cruz Tomé, 1993; Mingorance 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.

En último término, no quisiéramos dejar pasar por alto un elemento fundamental para comprender, desde la perspectiva de la que partimos al abordar el tema de la formación del profesorado universitario, y es el del poder de las creencias de los profesores. ¿Qué piensan los profesores universitarios de su condición de profesor?

● **Las teorías implícitas como base para la formación:**

La investigación en Pedagogía Universitaria nos muestra una abundante literatura sobre las concepciones de los estudiantes y el papel que juegan en la elección de estrategias de aprendizaje. Paralelamente, se comienza igualmente a interesarse por las concepciones de los profesores universitarios con un razonamiento similar.

En este sentido, se sabe que los profesores generan su enseñanza en función de sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Es más el profesor principiante lleva consigo juicios intuitivos de experiencia que le llevan a un cierto entendimiento de la situación didáctica. Estos juicios se derivan, en la mayoría de los casos, de sus experiencias previas. Si no existe una formación sistemática y supervisada, irán construyendo sus concepciones personales respecto a su función docente. Concepciones que les ayudarán a explicar su práctica y a convertirse en **"expertos "** con un saber práctico sobre la docencia (Martinez y col, 1998) Pero si esta experiencia **no se confronta tanto con la experiencia de los " otros " como con las teorías o conceptualizaciones**, no podremos hablar de aprendizaje, sino de acumulación de experiencias.

En definitiva, nos encontraremos si el proceso de socialización se produce de esta manera, con una enseñanza tradicional de mera **"transmisión de conocimientos "y** no con una enseñanza **"provocadora "de** aprendizaje, desde la perspectiva de compartir el conocimiento.

2.- Formación del profesorado y calidad de la enseñanza

Un elemento nuevo a tener en cuenta a la hora de fundamentar la formación del profesorado universitario es el del nuevo escenario en el que se mueve en la actualidad la universidad y en el que se va a seguir moviendo en un horizonte de al menos 10 o 15 años.

Quizás pueda resultar ya un tópico demasiado habitual la referencia a la situación de cambio que viven las universidades contemporáneas, pero no cabe duda, que es el reto más importante al que deben dar respuesta las instituciones de educación superior si quieren ser pertinentes con las demandas de una sociedad profundamente

dinámica y anticiparse, si cabe (una de las principales misiones de la universidad es su función creadora) sus futuras necesidades.

La evolución de las universidades europeas desde la década de los años 60 hasta nuestros días ha pasado por diferentes etapas. La primera, centrada en la década de los años 60 a 70, nos muestra una universidad que se identifica con el establecimiento de una verdadera democracia social y que trae como consecuencia la necesidad de una universidad de masas (Neave, G. 1996). La segunda (década de los 80), afectada por la crisis económica y las restricciones presupuestarias, se caracteriza por una ruptura de sus lazos históricos con los Estados y una exigencia, desde la sociedad, de participación en el desarrollo de la competitividad del país. En la tercera, que podemos situarla en la década de los 90, la universidad tiene que responder, además de a los problemas de masificación y financiación, a otros nuevos como la internacionalización, la diversificación de la demanda, la invasión de las nuevas tecnologías, etc. España, aunque con unos años de retraso, participa de estos mismos problemas.

Esta nueva situación reclama un diálogo permanente entre el poder político y el académico. El Estado interviene menos pero controla más, con lo que se introducen en las relaciones entre ambos poderes la exigencia de transparencia y de mecanismos de evaluación de la calidad para poder rendir cuentas y acceder a la financiación, así como para optimizar los recursos siempre escasos y buscar nuevas fuentes de captación de ingresos al margen de la estatal.

Desde este marco de actuación la universidad va a tener que responder a los desafíos que la plantea la sociedad de finales de los 90 y que nos dibuja el escenario formativo del S.XXI.

En el preámbulo de la declaración final sobre educación superior en el S.XXI, aprobada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en París del 5 al 9 de **Octubre de este año, se afirma que : " La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de accesos a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la mejora y mantenimiento de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los programas, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. (.....) Debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las tecnologías, que mejoran la manera de producir , organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo "**.

La calidad de las instituciones universitarias abarca gran cantidad de elementos como son la calidad del personal, de los programas, de los estudiantes, de las infraestructuras y del entorno interno y externo, etc., pero uno de ellos y, quizás de los **más importantes desde la óptica de generar procesos de mejora, es el del " capital humano " y, en concreto, del profesorado que tiene que trabajar con el objetivo** de proporcionar a los estudiantes una formación acorde con las circunstancias actuales y que necesita (el profesorado) más que nunca una oportunidad para aprender nuevos modos para afrontar los retos que se le presenten. Sin duda, la cualificación y potenciación del profesorado es una vía obligada en cualquier política de mejora de la calidad de la educación, pero no es menos cierto que, es un terreno de responsabilidades compartidas, que obliga a diseñar políticas que contemplen simultáneamente la multiplicidad de dimensiones y facetas de la misma.

3.- Estrategias para abordar una política de Formación del Profesorado Universitario:

Un aspecto crucial para un cambio de este tipo reside en una política de personal creativa y bien definida, que considere la docencia como una carrera, gestionada por programas de desarrollo adecuados (UNESCO, 1997)

Como se deduce de la frase anterior para que la formación del profesorado pueda tener visos de realidad es necesario que la organización en su conjunto se comprometa con la innovación como estrategia para instalarse en la cultura del cambio y la mejora continua. No sirven los planteamientos aislados y voluntaristas sino los planes estratégicos en los que el desarrollo de los docentes universitarios sea un elemento más.

La formación así entendida, será un modo de expresar y contribuir al desarrollo de la propia universidad. Pero para que esta política sea una posibilidad, se deben tener en cuenta un conjunto de factores que faciliten este proceso de cambio en la cultura y práctica de la universidad, puesto que si no lo hacemos así, se corre el riesgo de caer en el error de adoptar un punto de partida, en términos conceptuales, absolutamente ingenuo, y, con escasas posibilidades de instalarse en el sistema de creencias, valores y comportamientos de la institución universitaria.

El estudio de estos factores hay que hacerlo, al menos desde dos marcos de referencia. El primero es más bien de tipo semántico, y supone identificar el modelo de universidad en el que se piensa y se valora y el modelo de profesor por el que se apuesta y que se pretende estimular. El segundo marco de referencia es de tipo pragmático puesto que supone analizar y establecer las condiciones organizativas que hagan posible que todos los agentes evolucionen hacia modelos más acordes con los objetivos que se plantean desde el marco de referencia anterior.

3.1. Marcos de referencia:

● **Modelo de universidad y modelo de profesor:** La identificación del escenario formativo que se quiere dibujar para la universidad de principios del S.XXI nos va a indicar hacia donde dirigir los esfuerzos de mejora y de cambio, de la institución universitaria, en general y de sus profesores, en particular.

Una de las características más notables, tal y como señala DE LA TORRE (1996), es la rapidez con que se suceden los cambios, lo que hace difícil deslindar innovación y educación, debiendo adecuar el modelo de formación, a la necesaria flexibilidad que exige adaptarse a nuevos contextos. Esta exigencia supone para la enseñanza universitaria evolucionar del modelo, casi exclusivamente expositivo, a modelos creativos, donde se integre el "saber", el "saber hacer", y el "ser".

En esta misma línea, en el documento de trabajo sobre " La Educación Superior en el S.XXI: Visión y acción " presentado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, se remarca que los fundamentos de una visión universal de la educación superior implica, entre otras cuestiones, tener una concepción de la enseñanza amplia **con una "vocación no sólo de enseñar sino también de educar "**, con una visión a largo plazo y no solamente con miras a la adaptación al mercado de trabajo a corto plazo, y con una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida. En este contexto la formación básica, afirman, no debe orientarse a la mera acumulación de conocimientos

sino hacia la adquisición de competencias, como la capacidad para movilizar los conocimientos y habilidades pertinentes cuando sea necesario analizar situaciones complejas, resolver problemas, emprender tareas de colaboración, justificar con rigor las decisiones que se tomen y tener capacidad de previsión.

En este proceso de cambio cobra gran relevancia la figura del profesor puesto que el hecho de enseñar de determinada manera implica que se incentiven unos modos de aprender y no otros. Este hecho no es inocuo ni neutral sino que supone la prevalencia de un modo de concebir el conocimiento y su aprendizaje (Ferrerres, 1995).

En este escenario será mucho más urgente si se quiere promover procesos de mejora e **innovación, desplazar el interés desde "el sujeto que enseña al sujeto que aprende "** (Dunkin 1995) y, este desplazamiento tendrá indudables repercusiones en el diseño de planes de estudio, en la estructuración de la enseñanza, en los planteamientos pedagógicos, en la elaboración de materiales didácticos, métodos de evaluación, etc.

Del mismo modo este hecho implica que se desarrollen políticas pertinentes para facilitar a los profesores la adquisición de nuevas competencias pedagógicas y para propiciar su desarrollo profesional. También conduce a una nueva definición del equilibrio entre el descubrimiento y la transmisión, entre la integración y la aplicación de los conocimientos, etc. (UNESCO, 1998).

Un último aspecto que quisiéramos destacar, en este dibujo del escenario formativo, es el del impacto que están teniendo y que van a tener la explosión de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación) con todo lo que significan como potencial y desafío al mismo tiempo. No cabe duda que las nuevas NTIC introducen modificaciones tanto en la elaboración del conocimiento, como en su adquisición y transmisión. El profesor modifica su papel en relación al proceso de aprendizaje, le da la oportunidad de adoptar métodos pedagógicos más innovadores, más interactivos, pero también se producen resistencias a este cambio por la persistencia de muchas ideas preconcebidas como la fuerza de la costumbre, el miedo al error frente al sentimiento de seguridad sobre lo ya conocido y, sobre todo, una gestión rígida del tiempo docente a corto plazo. La lección magistral lleva al menos en apariencia, menos tiempo de preparación, por el contrario, el uso de las nuevas tecnologías exige un gran esfuerzo y un largo periodo de concepción y otra forma totalmente distinta de organizar las enseñanzas (UNESCO, 1998). Por ello se exige una formación específica que le ponga en condiciones de incorporar a la enseñanza el uso de estas tecnologías sin perder el objetivo principal como es el provocar aprendizajes duraderos, significativos, autoestructurantes, etc., en los estudiantes.

- **Condiciones organizativas para el cambio cultural:**

Liderazgo Institucional: Promover un proceso permanente y abierto de mejora del profesorado, exige un compromiso institucional que cree las condiciones para hacer posible este proceso. Los estudios realizados sobre el impacto de los programas de desarrollo de la calidad de la docencia (Weimer, 1993) indican que la incidencia de éstos y la percepción por parte del profesorado, ha dependido en la mayoría de los casos, del contexto institucional en el que se ha desarrollado.

La concreción de esta institucionalización contempla dos aspectos. Por una parte, se deben destinar los recursos necesarios para la puesta en marcha de procesos innovadores, gestionando ayudas institucionales externas a esta iniciativa. Y por otra,

se deben potenciar organismos internos para movilizar dichas iniciativas con el fin de salvar las resistencias que se generan dentro de la institución en relación con la innovación.

Cultura de colaboración: Caminar hacia una cultura de la colaboración frente a la cultura, generalmente prevaliste de la confrontación y aislamiento. Tal y como afirma Tompkins (1992) se puede decir que el panorama no es halagüeño, puesto que el profesorado se encuentra aislado, no tanto por razones de índole individual, sino porque el propio sistema crea dichas condiciones (atomización del currículum, agendas cargadas, falta de espacios para el encuentro y la reflexión en común,....., etc.). Sin embargo la cultura de la colaboración es una de las estrategias fundamentales para la innovación, así como para el desarrollo profesional, ya que es un elemento que origina satisfacción en los sujetos, lo que influirá decisivamente en la calidad de la institución.

Desarrollo de mecanismos para mantener la calidad de la docencia: La Institución universitaria debe reflejar con sus actuaciones que la innovación y mejora es un objetivo prioritario para ella, siendo imprescindibles las puestas en marcha de aquellos incentivos o estímulos externos que provoquen, hagan aflorar, y mantengan los motivos para que las personas de la organización dediquen su esfuerzo al logro de las metas que se plantean.

Una perspectiva muy interesante en este sentido, es la de GIBBS cuando establece un paralelismo entre el modo en que la universidad incentiva la calidad de la investigación para su mantenimiento, y el modo en que se podrían utilizar dichos mecanismos incentivadores para conseguir y mantener una enseñanza de calidad.

Formación investigadora	Formación docente
Revisión por colegas de los objetivos de investigación.	Revisión por colegas de los objetivos del curso/programa.
Apoyo a proyectos de investigación	Apoyo en proyectos de innovación de la enseñanza.
Facilitar la buena investigación	Facilitar la buena enseñanza
Lectura t discusión sobre la literatura existente en el campo científico propio de la investigación	Lectura y discusión sobre la literatura existente en el campo de la Pedagogía universitaria.
Trabajo cooperativo	Trabajo cooperativo
Presentación de los progresos de la investigación	Presentación de los progresos de la innovación
Publicación de las investigaciones	Publicación de la innovaciones
Recompensas, reconocimiento y promoción	Recompensas, reconocimiento y promoción

Proceso para mejorar la calidad de la investigación y la enseñanza GIBBS.G (1995)

De todos los procedimientos, GIBBS señala que uno de los más importantes es "premiar la excelencia tanto a nivel individual como departamental". En la misma línea insisten Hutchings(1993) y Rice(1993) cuando afirman que el profesorado se tomará la docencia con seriedad y la realizará con calidad, cuando la perciba y valore como un reto de investigación y creación, frente a una cuestión de método o técnica.

Integración entre evaluación, desarrollo profesional e innovación: Un último aspecto que, creemos importante destacar, aunque sin la pretensión de agotarlos todos, es el de la utilización de la evaluación como herramienta básica para conducir los procesos innovadores. Nos referimos, sobre todo, al desarrollo de procesos de autoevaluación institucional que constituyan el punto de partida para elaborar programas de desarrollo. Como dice SCRIVEN(1991): "Es imposible mejorar sin evaluar". Lógicamente cuando este proceso parte de la misma institución, su efecto sobre la mejora, es mucho más significativo.

Otra vez se vuelve a trascender la realidad individual para situarnos en una perspectiva global que permita integrar todos los elementos esenciales que pueden contribuir al desarrollo de la organización, en la que se tendrán en cuenta las valoraciones, por supuesto sobre la calidad del profesorado, pero también, sobre las competencias de los estudiantes, el prestigio del curriculum, la adecuación de sus dotaciones y equipamientos,.....etc.

3.2. Principios de actuación:

Coherentemente con lo que hemos venido afirmando hasta el momento, nuestra aproximación a la formación pedagógica de los profesores de universidad tiene muy en cuenta las condiciones en las que se produce su tarea y, consecuentemente, adopta una posición modesta, respetuosa y, sobre todo, no prescriptiva de nuestra aportación a la mejora de la Pedagogía Universitaria.

Los principios de actuación que se enuncian han sido inducidos a partir de nuestra experiencia como responsables de una Institución dedicada al apoyo a la docencia universitaria, por lo que se puede afirmar que se trata de una teorización a partir de nuestras experiencias y del contraste con lo que la investigación en este campo ha ido desarrollando.

● **Desarrollo profesional ligado a la práctica docente:** Fomentar modelos de desarrollo profesional apropiados al objetivo final de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este planteamiento implica, en primer lugar, cuestionar la función docente centrada, exclusivamente, en la transmisión de conocimientos, para entenderla como una actividad "provocadora" de aprendizaje, desde la perspectiva de compartir el conocimiento conjuntamente con los alumnos, consiguiendo, de este modo, que surjan resultados formativos más acordes con las exigencias de una sociedad moderna. En definitiva se trata como afirma De la Torre (1996) "formar para la innovación".

Pero esta exigencia trasciende a los alumnos y repercute directamente, en el modo de plantear los modelos formativos de los profesores, puesto que será preciso capacitarlos, también, para ese nuevo modelo de enseñanza más innovadora, por lo que lejos de transmitir, exclusivamente legalidades pedagógicas para que las apliquen,

será pertinente ir hacia un modelo formativo que se asiente sobre la propia práctica, y que se sustente en la capacidad de reflexión e indagación de los propios docentes acerca de su función y su propia experiencia. Esta reflexión se debe desarrollar en el diálogo permanente con colegas y se debe afianzar en el contraste y la mejora continua de la acción educativa, innovando el propio curriculum.

La tesis que presentamos es la de la interpelación y complementariedad que debe existir entre innovación y formación del profesorado. La innovación es la base de la formación, puesto que es un proceso singular de aprendizaje que, en la universidad, es quizás más fácil de aplicar, puesto que se produce una simultaneidad en los profesores en sus funciones docente e investigadora que, si bien parecen antagónicos, en realidad son inseparables y complementarios y debe auxiliarse mutuamente (Cruz Tomé, 1994).

Este planteamiento implica, entre otras cuestiones, diseñar estrategias de formación centradas en la práctica profesional, en torno a la participación activa del profesorado en un proceso permanentemente abierto de intercambio de experiencias, búsqueda de nuevas metodologías, y de innovación hacia su propio trabajo.

Pero este modelo no puede caer en responsabilizar, exclusivamente, al profesorado de que se alcancen o no los objetivos, puesto que hay que admitir que junto al "querer" de los profesores, hay que "saber", lo que supone dominar unos conocimientos (disciplinares y pedagógicos), y unas destrezas que posibiliten una acción eficaz (programas de formación para profesores noveles y acciones de apoyo vinculadas a las necesidades que se produzcan en los profesores en sus procesos de indagación e innovación), y hay que "poder", es decir, los profesores podrán aprender nuevos "modos" de trabajar si disponen de los recursos y condiciones para ello. Sin esa situación de partida hablar de formación del profesorado no deja de ser, en buena medida, una vaciedad.

- **Selección de contenidos formativos:** Dado que el conocimiento no es una realidad objetiva, neutra e incuestionable, sino una construcción social y personal que traduce y desarrolla diferentes opciones culturales, será importante decidir qué deben aprender los profesores, ya que la selección de los contenidos reflejará el concepto de universidad hacia el que se quiere caminar, así como las concepciones y prácticas relacionadas con los alumnos que se pretenden formar.

- **La Formación Pedagógica Inicial debe prepararse para el aprendizaje continuado a partir de situaciones relacionadas con la práctica diaria.** Este principio es una de las condiciones indispensables para una formación con la adaptabilidad necesaria para responder a los constantes cambios que se producen en el contexto que rodea a la tarea docente.

Esta formación dirigida a la y por las situaciones de trabajo articula teoría y práctica. De manera más precisa, las representaciones que se hacen los profesores (también los noveles) de sus prácticas y las teorías implícitas que conducen sus conductas, son la materia de base que sirve a la formación. Analizadas, puestas en presencia de las de otros colegas y de las teorías, se llevan a la práctica de modo consciente.

En este sentido, como afirma Escudero (1999) el punto de encuentro que debiera vertebrar las actividades valiosas de formación, puede acogerse bajo la categoría de praxis:

“Acción bien informada por la teoría y teoría contrastada y generada en y desde el compromiso de mejora”.

- **El desarrollo profesional requiere que las fórmulas que se adopten tengan un sentido integral y sostenido en el tiempo y que se adecuen, de modo flexible, a los cambios que se pueden producir a lo largo de la trayectoria profesional de los profesores.** Integral significa que se consideren simultáneamente todas las facetas que conforman la identidad personal y profesional. Sostenida en el tiempo, por su parte, comporta no entender la formación como algo episódico, fragmentario y marginal, sino como un proceso que ha de ocurrir a lo largo de la carrera docente, integrándose en proyectos de alcance y como un elemento constitutivo de su profesión.

La flexibilidad es condición indispensable para dar respuesta a las características del perfil de profesor universitario, uno de cuyos componentes esenciales hace referencia al alto grado de autonomía que desarrolla en relación a su profesión, siendo él el primer responsable de su cualificación y, decidiendo, en diferentes momentos, a que facetas de su profesionalidad va a dedicar un mayor esfuerzo.

- **Entender la Pedagogía como una herramienta de resolución de problemas.** La formación pedagógica de un profesor no puede ser enfocada para que perciba los problemas, sino el riesgo de que se la considere como una carga inútil y suplementaria será real. Además, no debemos olvidar que cada profesor tiene su propia pedagogía que funciona más o menos bien. Qué razón puede haber para desear cambiarla sin una garantía de que se va a producir un cierto beneficio. La Pedagogía debe ser percibida por el profesor más como una herramienta de solución de problemas que generadora de problemas o “un agujero negro” (Donnay, 1996).

- **Las estrategias formativas deben ser capaces de combinar lo experiencial, singular, biográfico con lo social y colectivo.** Para que la formación consiga anclarse en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, conviene contemplar las experiencias personales que son únicas y que facilitan la conexión más directa con sus necesidades, intereses, problemas y aspiraciones. Pero, al tiempo también será preciso estimular el trabajo colaborativo como herramienta indiscutible de socialización y de su enriquecimiento profesional de los profesores.

- **Las actividades de formación que se planteen deben ser diversas en cuanto a estrategias pero no dispersas en organización.** La diversidad es una exigencia de adaptabilidad a las múltiples facetas que conlleva la profesión, a la evolución de las necesidades, a los diferentes contextos, etc. La coordinación de las acciones, por su parte, responde al objetivo de ser coherentes con los marcos de referencia desde los que se parte.

Un planteamiento serio y riguroso exige someter todas las acciones a procesos evaluativos, desarrollando líneas de investigación evaluativa sobre los resultados a corto, medio y largo plazo de las mismas.

4.- El papel de los organismos de apoyo:

En muchas ocasiones el problema de las organizaciones en el fomento de la innovación, no es una cuestión de metas sino de procesos. Las principales resistencias al cambio surgen de factores internos a la propia organización, por lo que si se quiere

comenzar con programas de innovación, será necesario promover políticas y estrategias que permitan potenciar una cultura orientada hacia el cambio dentro de la organización.

En esta línea, se propone la creación de “organismos amortiguadores” con el fin de estimular y potenciar los procesos de desarrollo e innovación. Su función principal es la de movilizar las iniciativas internas con el fin de salvar resistencias que, generalmente, surgen en el interior de una organización.

Este es sin duda el cometido fundamental de organismos como los ICEs o Servicios de similares características. Pero para que esta idea supere el mero plano político y pase a convertirse en un proyecto congruente y con el suficiente rango y respetabilidad, es necesario dotarlo de sujetos, funciones y recursos, acordes con el objetivo que se pretende. Si esto no es así, queda en entredicho, de algún modo, el valor real asignado a la mejora de la calidad de la docencia en el contexto de la cultura y la política universitaria.

Las características que, desde nuestro análisis, deben reunir las unidades técnicas dedicadas a apoyar, estimular y movilizar las iniciativas en este campo, son las siguientes:

- Deben ser unidades profesionalizadas, dotadas de los recursos humanos y materiales acordes a las funciones que deben desarrollar.
- Deben tener una política clara y definida que sea capaz de articular proyectos a medio y largo plazo.
- Deben fundamentar sus acciones en el cuerpo de conocimientos que se ha ido generando paulatinamente y que hoy en día se presenta con un perfil y entidad propia, la Pedagogía Universitaria, así como en el resultado de sus propias investigaciones.

Sería básico, en este sentido, propiciar la creación de una potente red de comunicación en orden a favorecer el intercambio de experiencias, la difusión de los resultados de investigación, etc. Esta red debería tener un carácter decididamente abierto integrando profesores universitarios de todas las disciplinas y responsables de servicios de apoyo a la docencia interesados en promover una enseñanza y aprendizaje eficaces, de forma similar a otras redes que funcionan a nivel nacional o internacional como es el caso de la Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria, de la que existe una sección española que bien podría ser punto de partida de la red que hemos mencionado.

5.- Las Acciones Formativas del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia

● **Apoyo a las iniciativas de innovación:** El objetivo prioritario en este terreno, se centra en estimular, coordinar y apoyar las iniciativas de innovación que los profesores están realizando o desean llevar a cabo y que se enmarque, fundamentalmente, en las directrices del Proyecto de Innovación Educativa (PIE), que viene desarrollándose en la Universidad Politécnica de Valencia desde el año 1987, y que supone, en términos generales, la estrategia adoptada por la Universidad en el intento de instalar la cultura de la innovación, es decir, un proceso de permanente reflexión y mejora de las enseñanzas para adecuarlas al tremendo reto que supone integrar el tipo de

habilidades y conocimientos que se perfilan como los más adecuados para responder a las exigencias de un mundo sometido a cambios vertiginosos.

Este Proyecto asume como objetivos básicos:

- Innovar la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándola a las exigencias de una universidad moderna y a las propias peculiaridades de la U.P.V.
- Promover un proceso permanente y abierto de mejora del profesorado, participativo, innovador y eficaz.
- Generar entre los profesores actitudes de cooperación, intercambio de experiencias, búsqueda de nuevas metodologías y de reflexión hacia su propio trabajo.

El Programa de Proyectos de Innovación Docente constituye, sin lugar a dudas, la concreción más palpable de los objetivos pretendidos por el PIE. El impacto que este programa ha tenido y sigue teniendo sobre nuestra comunidad universitaria, permite asegurar que se encuentra ya profundamente enraizado en la "cultura" de la U.P.V.

La experiencia acumulada en los diez cursos que lleva funcionando permite hacer un balance ciertamente positivo. En primer lugar, por la favorable acogida de las sucesivas convocatorias, que se traduce en el número creciente de proyectos y, en segundo lugar, porque ha servido de revulsivo valioso para iniciar, en unos casos, y profundizar en otros, la discusión sobre la innovación en sus tres vertientes: revisión curricular, metodológica y evaluativa.

Proceso y criterios de valoración de los Proyectos:

Teniendo en cuenta que el principio impulsor de esta acción es el de promover la innovación educativa desde la realidad donde se produce y sobre la base de la iniciativa de mejora del propio trabajo de los docentes, se plantean las convocatorias públicas para todo el profesorado de la universidad, siendo flexibles en la admisión de las distintas propuestas, pero también, fieles a las ideas impulsoras del Proyecto. Para ello en cada una de las 10 Convocatorias se han establecido unos criterios de valoración y priorización de los Proyectos que se han ido adecuando a las nuevas circunstancias que en el propio proceso de análisis sobre lo realizado ha sugerido. Así, por ejemplo, en la última convocatoria se establecen los siguientes criterios:

- Proyectos que propongan el desarrollo de estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje que supongan una incorporación más activa de los alumnos.
- Proyectos encaminados al estudio y puesta en marcha de nuevos sistemas de evaluación de los aprendizajes que garanticen una mayor calidad y objetividad del proceso
- Proyectos dirigidos a la creación de aulas abiertas para la realización de prácticas no presenciales mediante el empleo de nuevas tecnologías (especialmente en primeros cursos).

- Proyectos que desarrollen mecanismos de apoyo y orientación a los estudiantes durante su período de formación (tutorías a cargo de profesores, tutorías por pares, seminarios de adaptación a la Universidad, etc.)
- Proyectos que aborden la creación de equipos de profesores para revisar los objetivos y contenidos de los programas, elaborar guías didácticas, coordinación de contenidos y prácticas, etc.)
- Proyectos que aborden la elaboración de materiales didácticos de calidad tanto científica/tecnológica como pedagógica.
- Proyectos que aborden el desarrollo de habilidades formativas en los estudiantes adecuados a los nuevos escenarios profesionales (solución creativa de problemas, trabajo en equipos, presentaciones, etc.)

El protocolo de presentación de proyectos intenta asemejarse a los protocolos de proyectos de investigación, cuestión esta importante porque acerca la innovación de la docencia a los procesos utilizados en la promoción de la investigación, lo que supone conectar con un aspecto instalado ya en la cultura universitaria y que goza de prestigio entre el colectivo de profesores.

Como norma general se considera que la aprobación de un Proyecto de Innovación implica que la fase de experimentación puede durar como máximo tres años y que finalizado este periodo ya es posible implementar los resultados a la práctica habitual de la enseñanza. En este sentido el apoyo institucional termina cuando esta fase de experimentación y análisis concluye.

Financiación y recursos humanos

Uno de los aspectos esenciales en el éxito de un Proyecto de este tipo es la disponibilidad de una financiación adecuada que haga frente a una necesidades materiales y humanas que, previéndose abordable a medio plazo, cuando se establezca la implantación de esta nueva metodología, haga frente al período que suponen el desarrollo, experimentación y evaluación de los PIDs.

La UPV tiene establecida una previsión presupuestaria anual que destina 100 millones de pesetas a la financiación de Proyectos de Innovación Docente. Las 10 ediciones de PIDs que se han realizado hasta la fecha han supuesto, por tanto, más de mil millones a estos programas.

El PIE no contempla, en cuanto a recursos humanos, el incremento de la plantilla de PDI y PAS, sin embargo y en orden a apoyar la puesta en marcha y el desarrollo de las **propuestas de innovación, se instrumenta la figura del llamado "becario de colaboración PIE". En este sentido, en todas las Convocatorias de Proyectos de Innovación Docente se ha previsto la solicitud de Becarios de Colaboración PIE seleccionados del propio alumnado de la UPV y financiados por la propia Universidad.**

Seguimiento y evaluación de los Proyectos

El seguimiento y control de los PIDs no ha supuesto, en modo alguno, un intento por parte de la Comisión de Calidad de fiscalizar y controlar la trayectoria de cada uno de los Proyectos, sino más bien, de potenciar y optimizar los recursos que se ponen a disposición de los mismos, así como la de facilitar la gestión que conlleva la puesta en marcha de muchos de ellos.

Por otra parte, la elaboración de los materiales didácticos (unidades de autoaprendizaje, prácticas, materiales visuales, etc.), aspecto éste considerado fundamental para valorar la calidad de un proyecto, supuso, por una parte, la necesidad de elaborar un Documento Técnico de apoyo a los profesores que debían realizar dicho material y, por otra, la de establecer un Servicio de Asesoramiento que permitiera analizar las peculiaridades que presentaban las características propias de las distintas disciplinas.

El seguimiento concreto de los PIDs se articula alrededor de cuatro ejes

- **Entrevistas:** cuatrimestrales con el o los responsables de los Proyectos, para conocer de cerca la marcha de los mismos: dificultades de desarrollo, problemas con los medios solicitados, etc. Condición previa a las entrevistas es el Informe Trimestral, en el que se debe expresar el punto de vista de aquellas personas que participan directamente en el desarrollo del proyecto. Independientemente de estas entrevistas, los Ponentes de los proyectos, miembros de la Comisión, con el apoyo de los profesionales del Instituto, analizan y dan solución a las propuestas y problemas puntuales que se van presentando en la puesta en marcha de las experiencias y, que llegan cotidianamente a la Secretaría de la Comisión.
- **Visitas:** Se desarrollan en la línea de asistir a una sesión PIE de cada uno de los Proyectos (laboratorio, aula, taller). El final de la sesión se realiza una evaluación de la innovación propuesta, siendo, en esta ocasión, los alumnos los que la valoran.
- **Revisión de las Unidades Didácticas:** Este es quizás, uno de los aspectos esenciales para el buen funcionamiento de un proyecto, constatándose a lo largo de las sucesivas evaluaciones que se han realizado durante estos años. Sin embargo, no es menos cierto que ha sido un punto que ha suscitado ciertas dificultades, debido a que supone un trabajo complejo y laborioso, agravado en algunos casos por una interpretación excesivamente rígida de las directrices marcadas por la Comisión.

El requisito previo para la elaboración de estos materiales es la elaboración y entrega de el Programa de la/s Asignatura/s dónde se exige la inclusión de los objetivos (en términos de logros a alcanzar por los alumnos), estructuración de los contenidos de las Unidades Didácticas (Teoría-trabajo de seminario-prácticas/laboratorio), secuenciación en el tiempo, planteamientos metodológicos y criterios y modalidades de evaluación.

Aún admitiendo la flexibilización en la realización de unidades didácticas, se considera que éstas deben contener como mínimo los siguientes puntos:

- Justificación y motivación, recurriendo en lo posible a ejemplos reales.
- Esquema de contenido de la Unidad Didáctica

- Desarrollo del contenido, preferentemente por el propio profesor y/o referenciando a un texto básico de la asignatura para aquellos aspectos complementarios.
- Actividades de aprendizaje a realizar por el alumno, desarrolladas de forma estructurada (trabajos prácticos, ejercicios, etc)
- Actividades propuestas de autoevaluación para el alumno.
- Criterios para la evaluación de los alumnos respecto a la Unidad Didáctica.
- Fuentes de información complementaria.
- Cuestionario de valoración de los alumnos que participan en la experiencia y elaboración por parte de los responsables de los proyectos de una Memoria-resumen donde se recogen los siguientes aspectos: Objetivos alcanzados en relación con los propuestos, dificultades, adecuación y nivel de utilización de los recursos materiales y humanos, perspectivas de continuidad y mejoras que se prevén y resultados académicos.

Formación

Este ámbito pretende asegurar la formación pedagógica de los profesores de la UPV, tanto la inicial como la permanente. El programa de formación, revisado y mejorado, en lo posible, cada año, se caracteriza por su flexibilidad. Permite cubrir un conjunto de necesidades formativas amplio, utilizando diferentes fórmulas, que respondan tanto a las demandas individuales como a las de Centros y Departamentos.

1. Un Servicio para los profesores

- **La Formación inicial:** La necesidad de proporcionar una Formación Pedagógica Inicial al profesorado universitario, constituye, por diversas razones, que ya hemos expuesto, una evidente realidad que justifica ampliamente la puesta en marcha de un programa específico, dirigido a aquellos profesores y profesoras que, estando en sus tres primeros años de contratación, han optado o empiezan a decantarse por la carrera docente como vía a través de la cual esperan encauzar una parte importante de su desarrollo profesional.

El Programa desarrollado por el Instituto del que llevan realizándose dos ediciones, y en el que han participado 27 profesores cada año, se caracteriza por estar 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, una bagaje tecnológico y una práctica supervisada que facilite el inicio con éxito en la tarea docente y en el posterior desarrollo profesional.

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 la idiosincrasia de cada uno, 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, no se pretende sancionar sino apoyar el interés y deseo de mejorar.

Las actividades de formación pretenden por tanto ser poco prescriptivas y ser coherentes con la filosofía que subyace al programa. 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.

La metodología del programa abarca diferentes estrategias de formación para proporcionar un amplio abanico de experiencias de aprendizaje: Seminario intensivo en régimen de internado donde los profesores tienen la oportunidad de trabajar guiados por expertos, en distintos aspectos de la enseñanza universitaria; Tutorías: A lo largo del curso los participantes cuentan con el apoyo de otro profesor experimentado que **actuará como "mentor", cuya función primordial es la de acompañar al nuevo profesor** en su proceso de formación; Talleres de Formación orientados a propiciar, en este caso, la puesta en común de experiencias y a focalizar un tema concreto sobre el que trabajar más en profundidad. Su realización pretende dar respuesta a las necesidades e intereses formativos de los participantes en el programa; Simposia: A lo largo del curso se realizan dos reuniones con los profesores noveles, los profesores tutores y a los asesores pedagógicos para intercambiar experiencias, poner en común problemas, etc.: Grabaciones en video Para saber que el curso va en la dirección de desarrollar las destrezas en la enseñanza las observaciones y análisis de la docencia en el aula se presenta como una estrategia pertinente. Con esta finalidad se registran dos videos docentes durante el curso, que se analizan con el profesor tutor, el grupo base y el asesor pedagógico; Trabajo en Grupo-base: cada uno de los participantes se integra en un grupo-base de entre 4 o 6 personas, que se reúne con mayor asiduidad (quincenal o mensual). La organización de este tipo de grupos tiene la finalidad de proporcionar apoyo a cada uno de los miembros para que los objetivos individuales se maximicen, compartir experiencias, ayudar a los miembros del grupo a explicitar sus compromisos de aprendizaje, recibiendo feedback de los demás compañeros sobre como deben actuar para obtener los resultados deseados; Realización de una Carpeta Docente: **Cada participante debe elaborar durante el curso su dossier o " carpeta docente " donde recogerá las incidencias** ocurridas durante el programa formativo así como la planificación de su desarrollo profesional. El uso de la carpeta 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 docente es una excelente herramienta de mejora de la calidad y, además, también puede servir de documento informativo bien documentado para la acreditación de su competencia docente cuando la ocasión lo requiera.

● **Los Talleres:** Estos talleres se viene organizando desde el curso 1991-1992 y son la consecuencia lógica de las necesidades formativas que han ido apareciendo al hilo de la puesta en marcha del PIE y de la sensibilidad del Equipo Rectoral hacia la profesionalización de los profesores universitarios.

Están concebidos como espacios de trabajo donde se facilita el aprendizaje a través de la reflexión, la práctica y la discusión colectiva. La oferta que se realiza pretende, por una parte, introducir propuestas novedosas que motiven a los profesores a plantear innovaciones metodológicas en su enseñanza en la línea iniciada por el PIE y, por otra, también se incluyen actividades de soporte a la tarea docente que, indirectamente tienen mucha importancia en su quehacer profesional. Su estructuración responde a las planteadas en la mayoría de servicios universitarios que llevan funcionando con éxito desde hace ya tiempo, y se caracteriza por ser ofertas sobre temas muy puntuales y con un corto espacio de tiempo de duración.

- **Los Grupos de Trabajo:** Esta modalidad de formación reúne a profesores bien de distintos campos científicos interesados por un tema común bien profesores de la misma área científica preocupados por desarrollar alternativas de mejora de la enseñanza de sus respectivas asignaturas. El papel del Instituto es servir de canalizador de la actividad proporcionando información para el debate, facilitando la presencia de expertos que aporten los conocimientos que requieren para llevar adelante el proyecto de trabajo, etc.

- **El Asesoramiento:** Este tipo de prestaciones se ha incrementado notablemente por la facilitación de apoyo pedagógico tanto a los profesores que están desarrollando proyectos de innovación, como a aquellos que presentan problemas docentes específicos (como, por ejemplo, profesores con valoraciones bajas en las encuestas del alumnado), o que pretendan iniciar cualquier tipo de innovación en su práctica docente.

- **Jornadas, encuentros:** relacionadas con la difusión de las innovaciones, de temas relacionados con Pedagogía Universitaria, Nuevas Tecnologías, etc.

2. Un Servicio para Centros y Departamentos:

El Instituto está a disposición de Centros y Departamentos para responder a toda demanda en materia de Pedagogía Universitaria:

- Demanda de ayuda para la elaboración o evaluación de Planes de Estudios, Programas, etc.
- Demandas de actividades formativas específicas.
- Demanda de apoyo en el proceso de Evaluación Institucional en los que participen Centros y Departamentos.

Recursos Pedagógicos:

- **Un abanico de materiales al servicio de la enseñanza:** Estos materiales tienen por objeto servir de apoyo para que los profesores puedan reflexionar en torno a lo que realizan en sus prácticas y que, en muchas ocasiones, no encuentran elementos con los que contrastarlas, bien sea en el terreno de la teoría, bien en el de las prácticas de otros profesionales de la docencia. Por ello, la concepción de estos materiales es abierta, pudiendo tener cabida distintas alternativas, que van desde monografías elaboradas por el propio Instituto, hasta publicaciones de experiencias innovadoras o de otras universidades que, adaptadas y/o aporten ideas útiles para llevar a la práctica.

Consideramos de gran interés iniciativas que van en la línea de publicar algún boletín de información donde se trate de manera monográfica un tema relacionado con la enseñanza, elegido en función de su interés para la vida académica de la universidad. Además, estos boletines pueden recoger noticias, eventos, actividades, bibliografía, etc.

● **Información:** Entendiendo la información como uno de los pilares básicos e imprescindibles para la formación de los profesores como profesionales, se están desarrollando estrategias encaminadas a facilitar el acceso a la misma a través de un Fondo bibliográfico sobre enseñanza universitaria, tanto de publicaciones periódicas como no periódicas.

BIBLIOGRAFÍA

CRUZ TOMÉ, M^a A de la (1998): La profesión de profesor de Universidad. Material presentado al Seminario Intensivo del Programa de Formación Pedagógica Inicial para el Profesorado Universitario.- Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia.

CRUZ TOMÉ, M^a. A. de la (1994): Formación inicial del profesorado universitario: fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid. En Revista de Enseñanza Universitaria, nº 7/8, Junio/diciembre.

CRUZ TOMÉ, M^a. A. de la (1993): La formación inicial para la docencia universitaria. En Tarbiya, nº 4.

DALGECCIO, P. (1993): La formación pedagógica de los profesores de Enseñanza Superior. En L.M. Lázaro (de) Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. -Valencia: Servei de Formació Permanent de la Universitat de Valencia y CIDE.

DE LA TORRE, S. (1996): Innovación en la Enseñanza Universitaria. En José M^o Rodríguez (de). Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario. I.C.E. de la Universidad de Huelva.

DE MIGUEL, M. (1997): Evaluación y Reforma Pedagógica de la Enseñanza Universitaria. En Apodaka y Lobato (eds.) Calidad de la Universidad: orientación y evaluación.- Barcelona: Laertes.

DONNAY,J;ROMAINVILLE,M(Eds)(1996): Enseigner à L'Université:Un métier qui s'apprend?.De Boeck & Lancier.Bruxelles

DUNKIN, M. (1995): Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education. Higher Education Research and Development, nº 14.

ELTON, L. (1993): University teaching: a professional model for quality. En Ellis, R. 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.nº 34. Abril.

FERNÁNDEZ, A.; MAIQUES, J.M^a (1998): Las necesidades formativas de los profesores noveles.- Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia.

FERRERES, V. (1996): El desarrollo profesional del docente universitario. En José M^a Rodríguez (ed). Seminario sobre formación y evaluación del profesorado. I.C.E. de la Universidad de Huelva.

GIBBS, G. (1995): Quality in Research and Quality in Teaching. Ponencia presentada en las III Jornadas sobre la calidad en la enseñanza universitaria. Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona.

GIBBS, G. (1995): The relationship between quality in research and quality in teaching. Quality in Higher Education. 1(2).

KEESEN, F.; VERMEULEN, E. (1995): Acknowledging teaching qualities in academic careers. Paper presented at AIR Conference. Boston.

MAGER, G.M.; MYERS (1982): If first Impressions Count: new professors' insights and problems.- Peabody Journal of Education.

MAIN, A.N. (1992): Educación superior: formación del profesorado universitario para la enseñanza. En T.Husen y T.N. Postlethwaite. Enciclopedia Internacional de Educación. Vol. 4.

MARTÍNEZ, M.; GROS, B.; ROMAÑA, T. (1998): La formación de profesores universitarios en su función docente, orientadora y tutorial. Ponencia presentada al XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: La educación universitaria: nuevos retos educativos y tecnológicos. Universidad de Málaga.

MINGORANCE, P.; MAYOR, C.; 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.

NEAVE, G. (1996): L'Enseignement Supérieure en transition: 25 ans d'expérience. En *Gestion de l'enseignement supérieure*. Vol.8, n°3.

RAMSDEN, P. (1992): Learning to teach in higher education. London. Routledge.

RODRÍGUEZ, S. (1994): El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia. En Revista de Enseñanza Universitaria, n° 7/8. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

SANTOS, M.A. (1991): Criterios de referencia sobre la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. En Revista de Enseñanza Universitaria. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación.

SCHÖN, D.A. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones.- Madrid: MEC.- Paidós.

SCRIVEN, M. (1991): The dependence of teacher development on teacher education. **En Hughes, P. (eds.) Teacher's Professional Development.** Australia: ACER.

TOMPKINS, J. (1992): The way we live now. En Change, 24 (6).

UNESCO (1998): La educación superior en el S.XXI: visión y acción. Documento de trabajo. Conferencia mundial sobre la Educación Superior.- París.

UNESCO (1997): A European Agenda for Change for Higher Education in the Xxist Century.- Palermo, Italy, September.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA (1990): Proyecto de Innovación Docente, curso 1989-90. Servicio de Publicaciones de la U.P.V.- Valencia.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA (1991): Proyectos de Innovación Docente, curso 1990-91. Servicio de Publicaciones de la U.P.V.- Valencia.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA (1992): Proyectos de Innovación Docente, curso 1991-92. Servicio de Publicaciones de la U.P.V.- Valencia.

VILLAR ANGULO, L.M. (1991): Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. Ponencia presentada a las III Jornadas Nacionales de didáctica universitaria: Evaluación y desarrollo profesional. Las Palmas de Gran Canaria.

WEIMER, M. (ed) (1993): Faculty as teachers. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University,

* Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad Politécnica de Valencia