



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Especialista en docencia universitaria: Un título propio de la Universidad de Valladolid

JOSÉ MARÍA ROMÁN & JOSÉ MARÍA MANSO

RESUMEN

*Esta comunicación tiene por objeto describir un "postgrado" de 200 horas que la Universidad de Valladolid ofrece para la **formación psicopedagógica inicial de su profesorado**. La citada formación está avalada como **Título Propio de la Universidad**.*

*Hasta el curso 1997-98, la formación psicopedagógica del profesorado universitario que ofrecía la Universidad de Valladolid, consistía en dos o tres cursillos aislados y de corta duración. No contaba con un programa de formación sistemático, integrado y de duración acorde con los objetivos, como el actual postgrado. Creemos que como **formación integral** (100 horas de teoría y 100 de prácticas), es la única que se ofrece en España.*

Este postgrado se organiza, para dar la formación integral de naturaleza psicológica y pedagógica que los profesores universitarios necesitamos, y se avala con un Título Propio de la Universidad para su presentación en los concursos de méritos o en las oposiciones.

*El **zeigeist** señala que es menester ubicar la formación, inicial y permanente, de naturaleza psicopedagógica, de todo el profesorado, en las Facultades de Educación. La formación psicopedagógica del magisterio desde siempre lo ha estado. La del profesorado de Secundaria (CCP), aunque con dificultades, parece que se está integrando en ellas. Falta un esfuerzo final para que también se responsabilicen de la formación psicopedagógica del profesorado universitario. La iniciativa de la Universidad de Valladolid que se describe en esta comunicación se inscribe dentro de ese paradigma.*

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores, Formación Inicial, Título, Universidad, Enseñanza Superior Tercer Ciclo, Programa de estudios.



Objetivos de la comunicación. Describir y evaluar un “postgrado” de 200 horas para la formación psicopedagógica del profesorado universitario. Formación que está avalada como Título Propio de la Universidad de Valladolid.

1. Descripción del postgrado

Las acciones dirigidas al profesorado universitario que, desde hace más de diez años, han desarrollado en Valladolid la Facultad de Medicina y la Facultad de Educación, a través del SAE, y el antiguo ICE, han estado centradas, especialmente, en la formación permanente. La experiencia en este campo nos ha permitido conocer las necesidades de naturaleza psicopedagógica del profesorado “experto” y del profesorado “novel”.

Hemos podido constatar un interés creciente por las cuestiones que afectan a su desarrollo como profesionales de la docencia universitaria. Es de destacar la importancia que los nuevos profesores conceden a la formación psicopedagógica como complemento imprescindible de su formación disciplinar. Buena prueba de ello es la creciente petición de actividades de formación sobre temas psicológicos (CARDELLE-ELAWAR Y OTROS, 1998) y pedagógicos relacionados con la función docente.

Hasta el curso 1997-98, la formación psicopedagógica del profesorado universitario que ofrecía la Universidad de Valladolid consistía en cursillos, talleres y seminarios de alta calidad, pero de corta duración e independientes entre sí. No contaba, con un programa sistemático, integrado y de duración suficiente como el actual postgrado. Éste se organizó precisamente para dar esa formación integral de naturaleza psicológica y pedagógica. La formación se avala con un Título Propio de la Universidad para su presentación, si es el caso, en los concursos de méritos o en las oposiciones.

Es curioso observar, que para ser profesor de Primaria o de Secundaria, se exige cierta formación psicopedagógica y, además, hay que demostrar que se posee en los respectivos ejercicios de oposición. En cambio para ser profesor de universidad, ni se exige poseerlo, ni hay que demostrar su dominio en las oposiciones. La Universidad lleva dentro de sí esta gran contradicción: profesar simultáneamente el rigor en la investigación y la espontaneidad en la docencia; análisis científico riguroso vs ejercicio acríptico de su práctica docente (RIVAROSSA Y PERALES, 1998; PERALES, 1998).

Sin embargo, la profesión docente requiere unos conocimientos conceptuales, unos conocimientos procedimentales y unas actitudes particulares que es necesario adquirir. Se ingresa en los cuerpos de profesorado universitario a través de procedimientos y pruebas que poco tienen que ver con las capacidades reales que exige la docencia. En el mejor de los casos, la “oposición” garantiza que el candidato tiene la formación disciplinar y la formación psicopedagógica se le presupone, como en la “mili” el valor. Por eso, cuantas más universidades españolas organicen postgrados integrales de formación psicopedagógica de su profesorado, avalados con títulos propios, antes se conseguirá la meta de que dicha formación sea exigible a todo profesor ordinario de universidad, del mismo modo que se le exige una determinada formación disciplinar

La formación psicopedagógica del profesorado universitario era, hasta hace muy pocos años, y no sólo en España (véase TOURIÑÁN, 1997; BOMM Y OTROS, 1980; FARMER Y OTROS, 1980; KULIK Y KULIK, 1980; LLOYD Y KNUTZEN, 1980; MYERS, 1980; SHEPPARD Y MACDERMOT, 1980 y WHITEHURST, 1980), el producto de una voluntaria autoformación



y de una socialización no-consciente, a pesar de las recomendaciones de “potenciar la calidad de la docencia universitaria”. No es de extrañar esta situación si analizamos el espacio que las revistas profesionales dedican a publicar investigación sobre el tema: entre 1979 y 1995, la Revista Española de Pedagogía únicamente ha dedicado dos artículos a cuestiones de formación psicopedagógica del profesorado universitario y la Revista de Educación en el mismo periodo, dedica tres. La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado ha comenzado a publicarlos a partir de 1990 y la Revista de Psicología de la Educación, aún más tarde.

Los conocimientos de naturaleza psicológica y pedagógica son útiles para orientar la docencia universitaria, cada profesor los ha ido construyendo a partir de la asistencia a reuniones científicas, seminarios *ad hoc*, lecturas personales, manejo de bases de datos, reflexiones sobre la propia práctica docente, discusiones e intercambio de experiencias con compañeros y procedimientos similares (MAYOR, 1997). Hay que tener un gran respeto y confianza en la capacidad de autoformación del profesor, pero no es suficiente. No se puede dejar al profesor, especialmente al novel, abandonado a su capacidad de improvisación y adaptación en su labor docente. Por eso en el postgrado pretendemos que los participantes se motiven, sientan la necesidad de aprender más sobre psicopedagogía universitaria y asimilen actitudes docentes adecuadas. De esta manera, ellos serán perfectamente capaces de continuar su formación, detectando sus puntos débiles y buscando la ayuda adecuada cuando lo precisen.

La socialización, es decir, la progresiva interiorización de lo que hemos visto o vemos hacer a los buenos profesores y la evitación de lo que vemos hacer a los malos, es otra fuente poderosa de formación psicopedagógica. No sólo aprendimos, p.ej. matemáticas del buen profesor de matemáticas sino también: cómo planteaba los objetivos, cómo secuenciaba los contenidos, cómo explicaba, cómo manejaba los distintos niveles de abstracción, cómo examinaba, etc. Y ello se nos grabó de manera más inconsciente que consciente, con lo que lo tenemos almacenado en nuestra memoria episódica y ante situaciones análogas nuestra memoria de trabajo acude a esos episodios almacenados (ROMÁN, 1995). Esos episodios didácticos se evocan sin esfuerzo y guían nuestro comportamiento docente, nos dan ideas para orientar la práctica educativa y para resolver problemas docentes.

Así pues, los profesores al ayudar a aprender a nuestros alumnos universitarios, conscientemente ponemos a su consideración una serie de informaciones (los objetivos y contenidos planificados), e inconscientemente otras (sobre todo, lo que subyace a lo que estamos explicando) y ambas son procesadas, elaboradas mentalmente (véase FUENTES, 1987; MUSITU, 1987; NOGUERA, 1987; PASTOR, 1987; ROMÁN, 1987b y GONZÁLEZ-CABANACH Y OTROS, 1998).

El postgrado ha intentado obviar: **(1)** Consagrar la figura del profesor como «fuente de conocimiento». **(2)** Alentar la pasividad del profesorado novel (el alumnado potencial). **(3)** Aprender a imitar de los profesores del curso los «tics» y estereotipos rutinarios y tradicionales (tendencia a explicar contenidos innecesarios por el hecho de que el profesor sea experto en ellos, indefinición de metas de aprendizaje, “abuso” de la clase magistral o de otras actividades instruccionales, evaluación inadecuada a los aprendizajes que se les suponen, etc....) (BELTRÁN Y GONZÁLEZ, 1997).

No nos preocupa ser exhaustivos en la teoría. Pues de nada sirve poner a su disposición un gran bagaje de conocimientos conceptuales si no se consigue que

sean capaces de aplicarles sus adecuados procedimientos para resolver problemas docentes de su entorno o para optimar sus actividades de instrucción. Pensamos que tan importante es conocer una teoría (conocimiento conceptual) como saber cómo aplicarla en la práctica educativa universitaria (conocimiento procedimental). De donde se deriva la necesidad de que el postgrado dedique tanto tiempo a la teoría como a las prácticas (DÍAZ MÚJICA Y OTROS, 1997; GONZÁLEZ-CABANACH Y OTROS (1994).

Se ha intentado personalizar la enseñanza. Para ello se aplica una “encuesta previa” que se contesta al matricularse; ésta permite conocer los perfiles de los alumnos/profesores noveles y sus necesidades, a la vez que crear expectativas positivas sobre el postgrado. De esta manera, el profesor participante reconocerá su mejora tras la actividad y también los directores del postgrado detectarán posibles lagunas y valorarán las necesidades de formación de modo que esta sea lo más personalizada posible. Los aspectos metodológicos han sido especialmente cuidados (el «cómo» ayudamos a aprender que, a la postre, en eso consiste el enseñar o instruir) ya que, aunque no lo queramos, el profesorado del postgrado es tomado como «modelo a imitar» (ROMÁN, 1987a, 1999). Pesan más su forma de actuar, la coherencia de sus actividades de instrucción con lo que propugna en ellas, la coherencia entre lo que hace y lo que dice en cada tema concreto que sus aportaciones teóricas. En resumen, el postgrado contempla los planteamientos anteriores dentro de lo que hoy se entiende por psicopedagogía de la enseñanza universitaria eficaz.

En consecuencia, orientamos nuestros esfuerzos a poner a disposición del profesorado universitario, y de aspirantes a estos puestos de trabajo, una formación psicopedagógica básica, guiada por los objetivos del cuadro I. Las asignaturas y los temas trabajados pueden verse en los cuadros II y III. La metodología de enseñanza está constituida por cuatro grupos de actividades de instrucción distintas (cuadro IV). El sistema de evaluación, por una parte, evalúan los aprendizajes de los alumnos de la forma (cuadro V) y, por otra, se evalúa el postgrado como sistema integrado según se informa en el cuadro VI.

Cuadro I: Objetivos específicos del Postgrado

A- Analizar la organización universitaria -estructura y funcionamiento-, como marco dentro del cual se desarrollan las tareas docentes, investigadoras y de extensión universitaria, para ayudar a la integración de los nuevos profesores en la vida universitaria.

B- Conocer, valorar y aplicar, real o simuladamente, las principales habilidades docentes, las actividades instruccionales específicas de la enseñanza universitaria y sistemas de evaluación que favorezcan el aprendizaje significativo de los universitarios, a la vez que ayudan a la mejora de la docencia universitaria.

C- Conocer y valorar los procesos de aprendizaje de los universitarios así como los principales factores condicionantes de dichos procesos, para que el profesor universitario pueda orientarse por ellos al elaborar diseños instruccionales de sus clases.

D- Identificar los principales problemas que plantea la planificación y desarrollo de la labor docente en las aulas universitarias mediante talleres de expertos de distintas disciplinas universitarias.

E- Fomentar un modelo de profesor preocupado por la innovación educativa, en lo psicopedagógico, en lo disciplinar y en la utilización de multimedia en la docencia e investigación universitarias.

F- Conocer, valorar y aplicar, real o simuladamente, estrategias preventivas de los trastornos más frecuentes en los profesores universitarios.

Cuadro II: **Contenidos del postgrado: Asignaturas y temas**

Asignatura 1: **HABILIDADES DOCENTES.**

- 1-Habilidades para escuchar activamente, criticar y recibir críticas.
- 2-Habilidades para afrontar quejas, reforzar y otras.
- 3-Habilidades para hablar en público.
- 4-Habilidades para crear un buen clima de la clase.
- 5-Habilidades para resolver conflictos.

Asignatura 2: **ACTIVIDADES INSTRUCCIONALES.**

- 1-Lección Magistral.
- 2-Trabajo en grupo.
- 3-Las prácticas y los prácticum.
- 4-Seminarios y Debates.
- 5-Estudio de casos y Resolución de problemas.
- 6-Tutorías en la universidad.
- 7-Recursos audiovisuales en las aulas universitarias.

Asignatura 3: **EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.**

- 1-Definición de objetivos y evaluación.
- 2-Evaluación de la actividad del profesor universitario.
- 3-Evaluación de aprendizajes del alumno universitario.
- 4-Evaluación de materiales audiovisuales y otros recursos.
- 5-Evaluación del curso: trabajo final.
- 6-Evaluación del curso: prueba.
- 7-Evaluación del curso: escalas.
- 8-Microenseñanza.

Asignatura 4: **CONDICIONANTES DEL APRENDIZAJE DE LOS UNIVERSITARIOS.**

- 1-Cómo motivar (o desmotivar) en las aulas universitarias.
- 2-Factores atencionales en el aula.
- 3-Inteligencias múltiples.
- 4-Memorias y representación del conocimiento.
- 5-Metacognición y autorregulación.
- 6-Autoestima.
- 7-Actitudes.
- 8-Interacción social entre universitarios.
- 9-Rasgos evolutivos del alumno universitario.

Cuadro III: **Contenidos del postgrado: Asignaturas y temas.**

Asignatura 5: **PROCESOS DE APRENDIZAJE EN UNIVERSITARIOS.**

- 1-Aprendizaje significativo.
- 2-Aprendizaje acumulativo.
- 3-Aprendizaje constructivista.
- 4-Estrategias de aprendizaje.

Asignatura 6: **MULTIMEDIA EN LA UNIVERSIDAD.**

- 1-Manejo de Internet: correo electrónico, buscadores...
- 2-Documentación y manejo de bases de datos en internet.
- 3-Diseño de diapositivas y transparencias: programas de presentación.
- 4- «Scaneado» de imágenes y tratamiento digital.
- 5-Elaboración de videos didácticos.

Asignatura 7: **PREVENCIÓN DE TRASTORNOS FRECUENTES EN PROFESORES UNIVERSITARIOS.**

- 1-Trastornos de la voz en los docentes.
- 2-Estrés en los docentes universitarios.
- 3-Ansiedad a hablar en público.
- 4-Ansiedad ante los exámenes.

Asignatura 8: **ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA.**

- 1-LRU, Estatutos, Reglamentos y organigrama de la UVA.
- 2-Planes de Estudios y problemática de las titulaciones de cada Centro.
- 3-Perfiles profesionales y necesidades de aprendizaje.
- 4-El "Proyecto Docente".
- 5-Los "tramos de investigación" y los "tramos docentes".

Asignatura 9: **INNOVACIÓN INSTRUCCIONAL EN LA UNIVERSIDAD.**

- 1-Modelos de profesor universitario.
- 2-Calidad de la enseñanza superior.
- 3-Resistencia al cambio y creencias erróneas sobre la enseñanza en la UVA.
- 4-Movilidad del profesorado: el profesor en universidades europeas.
- 5-Organización de Reuniones Científicas.
- 6-Estrategias de innovación en el aula: la investigación-acción.

Cuadro IV: **Metodología de enseñanza**

Sesiones de trabajo teórico-prácticas: Cada profesor utiliza la estrategia instruccional que mejor se adapta a los contenidos de cada sesión y que, simultáneamente, sirve de ilustración de las actividades instruccionales universitarias que se trabajan en el curso (talleres, debates, seminarios, resolución de problemas, estudio de casos, lección magistral, trabajos en grupo...).

El profesor, en cada sesión de trabajo (4 horas), pone a disposición de los asistentes: un guión de la sesión (en un folio), los conceptos básicos acerca de los temas tratados, pautas fundamentales para su aplicación en el aula, práctica real o simulada de los mismos, bibliografía básica (comentada) y un resumen (máximo 15 folios) de los contenidos conceptuales y procedimentales del tema trabajado.

Sesiones de microenseñanza: Por cada alumno, diseño instruccional, grabación en vídeo y retroalimentación de los contenidos, estrategias y técnicas didácticas utilizadas por los asistentes en la actuación de clase simulada. La actividad era grabada y comentada sucesivamente por el participante, los otros alumnos y el profesor de acuerdo con una plantilla de evaluación preestablecida.

Prácticas: El 50% de las horas del postgrado serán prácticas. Dentro de cada tema se dedicará la mitad del tiempo aproximadamente a la realización de prácticas reales o de prácticas simuladas en su caso. Es decir, de cada tema el alumno aplicará los procedimientos de los elementos más importantes. De hecho, cada tema está pensado para que se dedique el 50% del tiempo a la exposición, descripción, comentario, lectura... de la teoría y otro 50% a la aplicación de los procedimientos real o simulada.

Tutorías: Los alumnos admitidos al curso serán repartidos entre los profesores del mismo para la adecuada tutoría.

143

Cuadro V: **Sistema de evaluación del aprendizaje de los alumnos**

(1) Una Prueba Objetiva de Elección Múltiple. Muestra representativa de todas las asignaturas (validez de contenidos): 50% de la nota final.

(2) Asistencia y realización de las prácticas: 30% de la nota final.

(3) Un Trabajo Final de Postgrado: 20% de la nota final. *Título:* Situación actual de la docencia universitaria: metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación. *Extensión:* libre. *Esquema de contenidos:* **1-** Introducción/ presentación/ marco teórico. **2-** Encuesta utilizada en la recogida de datos: preguntas y su justificación. **3-** Resultados: tabulados o clasificados de, al menos, veinte asignaturas representativas por alumno. **4-** Valoración de los resultados a la luz de los conocimientos adquiridos en el postgrado. **5-** Conclusiones y/o visión general del centro analizado. **6-** Fuentes personales y/o referencias bibliográficas. *Plazo de entrega:* Antes del 31 de mayo de 1999. *Forma de realización:* individual o por parejas.

Podrían considerarse otro tipo de trabajos como p.ej. Diarios de Clase.

Cuadro VI: **Sistema de evaluación del Postgrado.**

(1) *Indicadores cualitativos:* **(a)** Grado de interés, motivación y participación de los alumnos en las actividades teóricas y prácticas (informes de los profesores). **(b)** Opiniones de los alumnos (informes de los alumnos). **(c)** Opiniones de los directores del curso (informes de los directores).

(2) *Indicadores cuantitativos:* Obtenidos a partir de las contestaciones de los alumnos a la Escala de Evaluación Interna del Postgrado.

2. Evaluación del postgrado

Para evaluar el postgrado, utilizamos un diseño pre-experimental con pretest, implementación, postest y seguimiento, por lo que es menester ser muy prudentes al interpretar los resultados. N=13 profesores ayudantes (tres de Filosofía y Letras, dos de Económicas, dos de Arquitectura, dos de Derecho, dos de Ciencias y uno de Medicina e Ingeniero Agrónomo).

Pretest. (recogida de datos en la primera semana de noviembre de 1998). Variable dependiente-1: Actitudes hacia la formación psicopedagógica, medidas con la Escala de Actitudes (cuadro VII). Variable dependiente-2: Expectativas de los alumnos, recogidas mediante un texto manuscrito tras la sugerencia “qué conocimientos aspiras a adquirir durante este curso”.

Implementación. Realizada durante los meses de noviembre y diciembre de 1998, enero, febrero y marzo de 1999, tres días a la semana (martes, jueves y sábados) en dos sesiones de trabajo o clases de dos horas cada una. Con la metodología de enseñanza descrita en el cuadro IV.

Postest: (recogida de datos en la segunda semana de abril de 1999). Escala de Actitudes hacia la formación psicopedagógica (variable dependiente-1); Grado de cumplimiento de las expectativas de los alumnos (variable dependiente-2) y Escala de Validez Social del Postgrado (grado de satisfacción de los asistentes al postgrado) (cuadro VIII).

Seguimiento (si es posible). En el futuro como profesores en activo: Evaluación Docente hecha por la Universidad (variable dependiente-3) (MUÑOZ Y RODRÍGUEZ, 1996).

Cuadro VII: Opinión sobre la formación psicopedagógica recibida			
En su opinión, en qué grado <u>pueden aprenderse</u> las siguientes “habilidades docentes”. En qué grado <u>han resultado útiles</u> para su aplicación práctica. Y en qué grado han sido <u>bien impartidas</u> (10=Totalmente 0=En absoluto):			
1-Habilidad para hablar en público.....	___	___	___
2-Habilidad para escuchar activamente.....	___	___	___
3-Habilidad para recibir críticas.....	___	___	___
4-Habilidad para resolver conflictos.....	___	___	___
5-Habilidad para crear un buen clima de la clase.....	___	___	___
En su opinión, en qué grado pueden aprenderse las siguientes “actividades instruccionales”. En qué grado <u>han resultado útiles</u> para su aplicación práctica. Y en qué grado han sido <u>bien impartidas</u> (10=Totalmente 0=En absoluto):			
1-Lección Magistral	___	___	___
2-Enseñanza mediante resolución de problemas.....	___	___	___
3-Seminarios.....	___	___	___
4-Debates	___	___	___
5-Trabajo en grupos.....	___	___	___
6-Estudio de casos.	___	___	___
7-Juego de roles.....	___	___	___



En su opinión, en qué grado pueden aprenderse a... En qué grado han resultado útiles las indicaciones para su aplicación práctica. Y en qué grado han sido bien impartidas (10=Totalmente 0=En absoluto):

- 1-Motivar en el aula..... _ _ _
- 2-Atraer la atención de los alumnos en clase..... _ _ _
- 3-Activar los procesos cognitivos de aprendizaje de los alumnos..... _ _ _

En su opinión, en qué grado es necesario que un profesor de universidad domine... En qué grado han resultado útiles las indicaciones para su aplicación práctica. Y en qué grado han sido bien impartidas (10=Totalmente 0=En absoluto):

- 1-El manejo de Internet..... _ _ _
- 2-El desarrollo de una asignatura con soporte multimedia..... _ _ _
- 3-La elaboración de guías para programas audiovisuales sobre ciencia..... _ _ _
- 4-El tratamiento de imágenes digitales para la docencia..... _ _ _

En su opinión, en qué grado es necesario que un profesor de universidad sepa prevenir o prevenirse contra... En qué grado han resultado útiles las indicaciones para su aplicación práctica. Y en qué grado han sido bien impartidas (10=Totalmente 0=En absoluto):

- 1-Los trastornos de la voz..... _ _ _
- 2-El estrés..... _ _ _
- 3-La ansiedad a hablar en público _ _ _
- 4-La ansiedad ante los exámenes..... _ _ _
- 5-Las "relaciones sintagmáticas" con los alumnos..... _ _ _
- 6-Las "resistencias al cambio" en la universidad..... _ _ _
- 7-Los conflictos con los alumnos..... _ _ _
- 8-Los conflictos "intradepartamentales" _ _ _

En su opinión, en qué grado es necesario que un profesor de universidad conozca... En qué grado han resultado útiles las indicaciones para su aplicación práctica. Y en qué grado han sido bien impartidas (10=Totalmente 0=En absoluto):

- 1-LRU, Estatutos y Reglamentos. _ _ _
- 2-Currículum de su Centro..... _ _ _
- 3-La elaboración de un "Proyecto Docente" _ _ _
- 4-Los indicadores de la calidad de la enseñanza universitaria..... _ _ _
- 5-Técnicas de documentación y manejo de bases de datos..... _ _ _
- 6-El sistema de organización de Reuniones Científicas..... _ _ _
- 7-Estrategias de innovación docente en el aula..... _ _ _
- 8-Modelos de profesor universitario..... _ _ _
- 9-Técnicas de Reuniones eficaces..... _ _ _



Señala, si es el caso, algún tema al que habría que haber dedicado más tiempo:
Señala, si es el caso, algún tema al que habría que haber dedicado menos tiempo:
Señala, si es el caso, el tema o temas que quitarías del postgrado
Señala, si es el caso, el tema o temas que no se han trabajado en el postgrado y que incluirías:

Cuadro VIII: Escala de evaluación del postgrado

Formato de respuesta:

De "Totalmente de acuerdo" = 10 —————> a "Totalmente en desacuerdo" = 0

Los objetivos...

- 1-Han estado claramente definidos..... _____
- 2-Se han correspondido con los contenidos expuestos..... _____

Los contenidos...

- 3-Han resultado novedosos. _____
- 4-Están actualizados. _____

Las actividades instruccionales...

- 5-Han mantenido la atención..... _____
- 6-Han sido adecuadas a los contenidos. _____
- 7-Han sido variadas..... _____

Los recursos...

- 8-La documentación fotocopiada aportada ha sido adecuada..... _____
- 9-La bibliografía recomendada es útil..... _____
- 10-Las exposiciones estuvieron apoyadas con: transparencias, videos... utilizados adecuadamente..... _____

La evaluación de los aprendizajes...

- 11-Se ha centrado en las cuestiones importantes..... _____
- 12-Ha sido sobre cuestiones significativas para la práctica profesional..... _____

El profesor: Dr. D.....

- 13-Consiguió suscitar el interés..... _____
- 14-Se mostró accesible y abierto..... _____
- 15-Admitió las diferencias de opinión..... _____
- 16-Fue honesto al admitir que desconocía algún punto..... _____
- 17-Mostró un conocimiento amplio de los contenidos..... _____
- 18-Facilitó la participación activa en clase..... _____

19-Fue organizado y claro en sus exposiciones..... _____

Sugerencias para la mejora del postgrado:

1-Aspectos positivos del postgrado, de algún tema, profesor, organización, aulas, etc. que destacarías:

2-Aspectos negativos del postgrado, de algún tema, profesor, organización, aulas, etc. que destacarías:

3-Sugerencias concretas para la mejora de las deficiencias que hayas podido detectar:

3. Resultados y algunas conclusiones.

Valoración de la capacidad docente del profesorado: La calidad del comportamiento docente puede comprobarse en la tabla I (profesor más valorado y profesor menos valorado y en la tabla II (resumen de la valoración de la capacidad docente de los doce profesores del postgrado. Las tablas han sido elaboradas a partir de las respuestas dadas a la Escala de Evaluación del Postgrado (cuadro VIII).

Tabla I: Valoración de siete dimensiones de la capacidad docente del profesor más y menos valorado.

Dimensión	Media	sigma	Dimensión	Media	sigma
1	9,615	0,767	1	4,500	3,147
2	9,692	0,480	2	6,666	2,741
3	9,230	1,091	3	6,272	2,723
4	9,363	0,809	4	6,363	2,838
5	9,923	0,277	5	6,166	3,298
6	9,384	0,767	6	6,181	1,721
7	9,846	0,375	7	4,083	2,151
Global	9,584	0,719		5,728	2,783

147

Tabla II: Resumen de la valoración de la capacidad docente de los doce profesores.

Profesor	Media	sigma
1	9,303	1,171
2	9,033	1,238
3	9,584	0,719
4	9,126	1,180
5	8,050	1,902
6	6,806	2,253
7	7,312	1,946
8	6,623	2,747
9	8,203	1,749
10	7,328	2,027
11	5,728	2,783
12	6,638	1,952

La capacidad docente del profesorado del curso ha sido considerada por los alumnos entre sobresaliente y notable (tabla III); hecho enormemente importante si tenemos en cuenta la importancia del modelado en este tipo de especialización docente. Por otra parte, las valoraciones que los alumnos han hecho de cada dimensión de la capacidad docente permiten: **(1)** a los profesores tomar las medidas oportunas para mejorar en aquellas dimensiones no valoradas altamente, y continuar con el mismo comportamiento en las altamente valoradas; y **(2)** a los directores del postgrado decidir renovar a algún profesor.

Tabla III: Resumen de la valoración de la capacidad docente del profesorado.

Valoración	nº profesores	% profesores
Sobresaliente	5	42%
Notable	6	50%
Aprobado	1	8%

Valoración de los contenidos: El noventa y cinco por ciento de los temas continuará para el curso próximo (han resultado útiles para su aplicación en las aulas universitarias y, además, han sido bien impartidos: tabla IV a tabla IX) y en el cinco por ciento restante, en unos se introducirán rectificaciones, otros se eliminarán, otros serán sustituidos y se incluirán algunos temas solicitados. Estas decisiones han sido tomadas a partir de las sugerencias dadas por los alumnos en las dos escalas aplicadas (anexo I y anexo II) y que pueden verse resumidas en las siguientes tablas.

Tabla IV: HABILIDADES DOCENTES

¿En qué grado han resultado útiles para su aplicación en el aula?
¿En qué grado han sido bien impartidas?

Temas	Media	sigma	Temas	Media	sigma
1	7,461	1,198	1	7,461	2,066
2	8,076	1,497	2	8,692	1,548
3	6,583	2,020	3	7,416	1,831
4	6,500	2,236	4	7,692	1,887
5	7,615	1,609	5	7,769	1,739

Tabla V: ACTIVIDADES INSTRUCCIONALES

¿En qué grado han resultado útiles para su aplicación en el aula?
¿En qué grado han sido bien impartidas?

Temas	Media	sigma	Temas	Media	sigma
1	8,076	1,977	1	8,461	1,391
2	6,545	2,252	2	6,181	2,136
3	4,916	2,968	3	4,916	2,314
4	5,416	2,778	4	5,000	2,796
5	6,538	2,436	5	6,461	2,436
6	5,500	3,233	6	5,333	2,348
7	4,083	3,232	7	4,333	3,114

Tabla VI: PROCESOS DE APRENDIZAJE

¿En qué grado han resultado útiles para su aplicación en el aula?

¿En qué grado han sido bien impartidas?

Temas	Media	sigma	Temas	Media	sigma
1	8,615	1,043	1	8,461	1,664
2	8,230	1,235	2	8,153	1,772
3	8,923	0,759	3	8,923	1,187

Tabla VII: MULTIMEDIA EN LA UNIVERSIDAD

¿En qué grado han resultado útiles para su aplicación en el aula?

¿En qué grado han sido bien impartidas?

Temas	Media	sigma	Temas	Media	sigma
1	6,461	1,506	1	5,153	1,675
2	4,583	2,778	2	4,250	2,220
3	3,538	2,331	3	3,000	1,581
4	3,692	2,594	4	3,153	1,951

Tabla VIII: PREVENCIÓN DE TRASTORNOS

¿En qué grado han resultado útiles para su aplicación en el aula?

¿En qué grado han sido bien impartidas?

Temas	Media	sigma	Temas	Media	sigma
1	7,230	1,786	1	8,615	1,660
2	6,916	1,240	2	7,454	1,572
3	7,333	1,497	3	7,636	1,629
4	6,000	1,809	4	7,250	1,959
5	-	-	5	-	-
6	4,461	2,817	6	4,307	2,496
7	6,538	2,366	7	6,923	1,656
8	5,250	2,562	8	6,000	1,758

Tabla IX: ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA

¿En qué grado han resultado útiles para su aplicación en el aula?

¿En qué grado han sido bien impartidas?

Temas	Media	sigma	Temas	Media	sigma
1	2,916	2,234	1	2,583	2,065
2	4,666	2,397	2	4,000	3,464
3	5,700	4,029	3	4,800	3,489
4	6,000	1,683	4	6,916	1,564
5	5,750	1,288	5	6,250	2,137
6	4,818	1,470	6	4,090	2,071
7	5,833	2,405	7	5,818	2,442
8	5,666	2,386	8	5,909	1,868
9	5,181	2,315	9	5,272	1,954



Temas valorados por los profesores universitarios: De Habilidades docentes: 2-Habilidad para escuchar activamente (media 8.076; sigma 1.497). De Actividades instruccionales: 1-Lección magistral (media 8.076; sigma 1.977). De Procesos de aprendizaje: 3-Procesos cognitivos de aprendizaje de los universitarios (media 8.923; sigma 0.759). De Multimedia en la universidad: 1-Manejo de internet (media 6.461; sigma 1.506). De Prevención de trastornos: 3-Ansiedad a hablar en público (media 7.333; sigma 1.497). De Organización universitaria: 4-Indicadores de la calidad de la enseñanza universitaria (media 6.000; sigma 1.683).

Temas poco valorados (menos de 6 puntos) **por los profesores universitarios:** De Habilidades docentes: Ninguno. De Actividades instruccionales: 3-Seminarios universitarios (media 4.916; sigma 2.314); 4-Debates en el aula (media 5.000; sigma 2.796); 6-Estudio de casos (media 5.333; sigma 2.348) y 7-Juego de roles (media 4.333; sigma 3.114). De Procesos de aprendizaje: Ninguno. De Multimedia en la universidad: 2-Desarrollo de una asignatura con soporte multimedia (media 4.583; sigma 2.778); 3. Elaboración de guías para programas audiovisuales sobre ciencia (media 3.538; sigma 2.331) y 4-Tramamiento de imágenes digitales para la docencia (media 3.692; sigma 2.594). De Prevención de trastornos: 6-Las “resistencias al cambio” en la univesidad (media 4.461; sigma 2.817) y 8-Los “conflictos intradepartamentales” (media 5.250; sigma 2.562). De Organización universitaria: 1-LRU, estatutos de la universidad y reglamentos de centro y departamento (media 2.916; sigma 2.234); 2-Planes de estudio de los centros (media 4.666; sigma 2.397); 3-Elaboración del “Proyecto Docente” (media 5.700; sigma 4.029); 5-Técnicas de documentación y manejo de bases de datos (media 5.750; sigma 1.288); 6-Sistemas de organización de “reuniones científicas” (media 4.818; sigma 1.470); 7-Estrategias de innovación docente en el aula (media 5.833; sigma 2.386); 8-Modelos de profesor universitario (media 5.666; sigma 2.386) y 9-Técnicas para reuniones eficaces (media 5.181; sigma 2.315).

Resumiendo, el 89% de los temas han sido considerados muy útiles (valoración: sobresaliente o notable) o útiles (valoración: aprobado), como puede verse en la tabla X. Y si miramos la tabla XI vemos que globalmente consideran que los contenidos del curso han sido sobresalientes (media: 8.115 y con bastante unanimidad sigma: 0.993). Por otra parte, las valoraciones que los alumnos han hecho de cada tema permite tomar las medidas oportunas para mejorar aquellas materias que no hayan sido altamente valoradas, y continuar con las altamente valoradas.

Tabla X: Resumen de la valoración de los temas de cada asignatura. Grado en que han resultado útiles para su aplicación en las aulas universitarias. Y grado en que han sido bien impartidos.

Asignatura	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Suspense
Habilidades docentes				
Utilidad		5 (100%)		
Bien impartidos	1 (20%)	4 (80%)		
Actividades instruccionales				
Utilidad		3 (43%)	3 (43%)	1 (14%)
Bien impartidos	1 (14%)	1 (14%)	4 (58%)	1 (14%)
Procesos de aprendizaje				
Utilidad	3 (100%)			
Bien impartidos	3 (100%)			
Multimedia en Universidad				
Utilidad		1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)
Bien impartidos			2 (50%)	2 (50%)
Prevención de trastornos				
Utilidad	1 (12.5%)	4 (50%)	3 (37.5%)	
Bien impartidos	4 (50%)	2 (25%)	2 (25%)	
Organización universitaria				
Utilidad			8 (89%)	1 (11%)
Bien impartidos		1 (11%)	5 (56%)	3 (33%)
TOTALES				
UTILIDAD	4 (11%)	13 (36%)	15 (42%)	4 (11%)
BIEN IMPARTIDOS	9 (25%)	8 (23%)	13 (36%)	6 (16%)

Valoración de los objetivos. El curso ha estado orientado a poner a disposición del profesorado universitario, y de aspirantes a estos puestos de trabajo, una formación psicopedagógica básica, que se ha concretado en los objetivos o metas específicas visto en el cuadro I. El grado en que se ha alcanzado cada uno de ellos, desde nuestro punto de vista, ha sido elevado (sobresaliente: 7.871) según puede verse en la tabla XI.

Tabla XI: Valoración de los objetivos, contenidos, actividades instruccionales, recursos y sistema de evaluación.

	Items	Media	sigma		
Objetivos	1	8,538	1,450	7,871	1,417
	2	7,076	1,552		
Contenidos	3	8,000	0,816	8,115	0,993
	4	8,230	1,165		
Actividades	5	8,076	1,187	7,794	1,151
	6	7,692	1,182		
	7	7,615	1,120		
Recursos	8	7,538	1,560	7,378	1,689
	9	7,000	2,366		
	10	7,538	1,126		
Evaluación	11	8,000	1,224	8,038	1,182
	12	8,076	1,187		



Valoración de las clases. De las 200 horas, cien han sido de actividades teóricas y cien de actividades prácticas. En la tabla XI puede verse cómo han valorado globalmente las actividades (notable: 7.794) y los recursos (notable: 7.378) utilizados en el postgrado.

Valoración de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos se ha realizado mediante el trabajo final de curso (cuadro V), un examen tipo preguntas cortas (se nos sugiere sustituir el examen por la elaboración de un Manual de Docencia Universitaria, a partir de las exposiciones de clase, la documentación entregada y libre documentación) y controlando la asistencia a las prácticas. Las prácticas han sido evaluadas positivamente por todos los asistentes. Las calificaciones han sido de sobresaliente y notable. En la tabla XI puede verse cómo han valorado globalmente, al finalizar el curso, el sistema de evaluación (notable: 8.038) utilizado en el postgrado.

<p>Trabajo Final de Postgrado, descrito en cuadro V.</p> <p>Cuestionario para la recogida de datos en cada asignatura concreta.</p> <p>I-METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA.</p> <p>A-Créditos teóricos:</p> <p>Actividades instruccionales escolarizadas:</p> <p>1-Describe, por favor, las tres tareas o actividades instruccionales que utilizas más frecuentemente en tus <u>clases teóricas</u> como profesor.....</p> <p>2-Ahora describe, por favor, las tres que utilizas menos frecuentemente, de vez en cuando.....</p> <p>3-Describe, por favor, las tres tareas o actividades que más frecuentemente realizan tus alumnos mientras tu estás desarrollando las tareas descritas en (1).....</p> <p>4-Ahora describe, por favor, las tres tareas o actividades que menos frecuentemente realizan tus alumnos, mientras tu estás desarrollando las actividades descritas en (2).....</p> <p>Actividades instruccionales desescolarizadas</p> <p>5-Qué tareas, actividades o trabajos de <u>naturaleza teórica</u> realizan tus alumnos fuera de las clases por encargo o recomendación tuya.....</p> <p>B-Créditos prácticos:</p> <p>Actividades instruccionales escolarizadas</p> <p>6-Describe, por favor, las tres tareas o actividades que utilizas más frecuentemente en tus <u>clases prácticas</u> como profesor.....</p> <p>7-Ahora describe, por favor, las tres que utilizas menos frecuentemente, de vez en cuando.....</p>
--



8-Describe, por favor, las tres tareas o actividades que más frecuentemente realizan tus alumnos mientras tu estás desarrollando las tareas descritas en (6).....

9-Ahora describe, por favor, las tres tareas o actividades que menos frecuentemente realizan tus alumnos, mientras tu estás desarrollando las actividades descritas en (7).....

Actividades instruccionales desescolarizadas

10-Qué tareas, actividades o trabajos de naturaleza práctica realizan tus alumnos fuera de las clases por encargo o recomendación tuya.....

II-SISTEMAS DE EVALUACIÓN.

A-Créditos teóricos:

Realizados en clase

11-Describe, por favor, las tres formas, maneras, instrumentos o procedimientos que utilizas más frecuentemente para comprobar los aprendizajes teóricos de tus alumnos.....

12-Ahora describe, por favor, las tres formas, maneras, instrumentos o procedimientos que utilizas menos frecuentemente, de vez en cuando, para comprobar los aprendizajes teóricos de tus alumnos.....

Realizados fuera de clase

13-Describe, por favor, si es el caso, formas, maneras, instrumentos o procedimientos utilizables fuera de clase, para comprobar los aprendizajes teóricos de tus alumnos.....

B-Créditos prácticos:

Realizados en clase

14-Describe, por favor, las tres formas, maneras, instrumentos o procedimientos que utilizas más frecuentemente para comprobar los aprendizajes prácticos de tus alumnos.....

15-Ahora describe, por favor, las tres formas, maneras, instrumentos o procedimientos que utilizas menos frecuentemente, de vez en cuando, para comprobar los aprendizajes prácticos de tus alumnos.....

Realizados fuera de clase

16-Describe, por favor, si es el caso, formas, maneras, instrumentos o procedimientos utilizables fuera de clase, para comprobar los aprendizajes prácticos de tus alumnos.....

¿Cambia el postgrado la actitud del profesorado hacia los conocimientos psicopedagógicos? En las tablas XII a XVII puede comprobarse que la actitud del alumnado hacia los temas de naturaleza psicopedagógica, antes de comenzar el postgrado, es muy alta (medias-pretest) y con un aceptable grado de acuerdo (sigmas-pretest). Esa actitud positiva alta se mantiene después de haber realizado el postgrado y, en algunos casos, incluso, se incrementa (medias-postest) manteniéndose el aceptable grado de acuerdo (sigmas-postest).

Los pequeños cambios de la varianza hacia arriba o hacia abajo no son significativos (véanse las p^2), por tanto, atribuibles al azar, salvo en dos temas que están señalados con dos asteriscos. Los alumnos opinaban (tabla XIII, tema 3: "Activar procesos cognitivos de aprendizaje de los universitarios") antes de realizar el postgrado que podrían aprenderse con dificultad (media-pretest 6.888 y sigma-pretest 1.691). En cambio, una vez trabajado el tema, su opinión ha variado hacia que se aprende con claridad por un profesor universitario (media-postest 8.692 y sigma-postest 0.947). La probabilidad de que esa variación se deba al azar y no a una intervención sistemática (el postgrado) es de $p^2.03$.

Algo análogo, ocurre con el tema 8 (en qué grado es necesario que un profesor de universidad conozca los "modelos de profesor universitario") de la tabla XVII. Los alumnos, antes de realizar el postgrado, opinaban que era poco necesario (media-pretest 6.666 y sigma-pretest 2.000). En cambio, una vez trabajado el tema su opinión ha variado hacia que es bastante necesario (media-postest 7.166 y sigma-postest 1.749). La probabilidad de que esa variación se deba al azar y no a una intervención sistemática (el postgrado) es de $p^2.06$.

154

Tabla XII: ¿En qué grado pueden aprenderse las siguientes "habilidades docentes"?

Temas	M-pretest	s-pretest	M-postest	s-postest	t	p=
1	7,555	1,740	8,000	1,224	-1.333	.21
2	7,777	1,301	8,692	1,493	-0.426	.68
3	7,222	1,481	7,384	1,260	0.144	.88
4	7,555	1,740	7,230	1,739	1.024	.33
5	8,000	1,224	7,692	1,652	1.421	.19

Tabla XIII: ¿En qué grado pueden aprenderse las siguientes "actividades instruccionales"?

Temas	M-pretest	s-pretest	M-postest	s-postest	t	p=
1	9,111	1,166	8,461	1,198	1.492	.17
2	8,888	1,269	8,166	1,337	1.825	.11
3	8,666	1,224	8,333	1,230	0.704	.50
4	7,888	1,615	8,666	1,230	-0.704	.50
5	8,222	1,563	7,923	1,705	.809	.10
6	8,875	1,125	8,416	1,621	1.686	.14
7	7,555	2,242	7,333	2,674	1.080	.31

Tabla XIV: ¿En qué grado puede aprenderse a activar los siguientes “procesos cognitivos”?

Temas	M-pretest	s-pretest	M-postest	s-postest	t	p=
1	7,000	2,121	8,083	1,564	-0.673	.52
2	7,222	2,048	8,230	1,300	-0.784	.45
3	6,888	1,691	8,692	0,947	-2.462	.03***

Tabla XV: ¿En qué grado es necesario que un profesor de universidad domine estos “multimedia”?

Temas	M-pretest	s-pretest	M-postest	s-postest	t	p=
1	7,111	2,368	7,769	1,877	-0.170	.87
2	5,888	0,927	4,846	2,733	1.500	.17
3	5,625	1,922	4,846	2,939	1.353	.21
4	5,111	1,536	5,461	2,601	0.312	.76

Tabla XVI: ¿En qué grado es necesario que un profesor de universidad sepa prevenir estos “trastornos”?

Temas	M-pretest	s-pretest	M-postest	s-postest	t	p=
1	9,111	1,536	8,000	2,380	1.667	.13
2	8,111	2,472	9,384	0,767	-1.473	.17
3	9,444	0,726	9,307	0,854	1.000	.34
4	7,111	2,522	7,692	1,750	0.195	.85
5	6,875	3,136	8,500	2,121	-	-
6	7,888	1,964	7,916	1,443	0.284	.79
7	8,333	1,870	8,230	1,363	0.664	.52
8	8,000	1,500	8,000	1,527	1.079	.31

Tabla XVII: ¿En qué grado es necesario que un profesor de universidad conozca los siguientes elementos de la “organización universitaria”?

Temas	M-pretest	s-pretest	M-postest	s-postest	t	p=
1	7,777	1,563	8,461	1,391	-1.158	.28
2	7,888	1,452	8,416	1,729	-0.500	.63
3	9,222	0,833	9,416	0,996	0.000	1
4	8,666	1,658	9,166	1,193	-0.592	.57
5	8,888	1,269	8,333	1,073	1.698	.13
6	7,777	1,481	7,545	2,252	.853	.42
7	8,111	1,691	8,272	1,954	0.444	.67
8	6,666	2,000	7,166	1,749	0.093	.06**
9	8,222	1,641	7,500	1,977	1.323	.22

Finalmente, a la vista de los resultados de la evaluación que con cierto detalle hemos expuesto, creemos que esta experiencia pionera en España, puede calificarse de excelente. Parece, pues, recomendable continuar con esta acción de formación del profesorado universitario para el curso 1999-2000. Es menester, no obstan-

te, perfeccionarla en la dirección sugerida por los datos, por lo que tomamos ya las medidas oportunas de mejora para el curso próximo.

Asimismo, apoyándonos en estos resultados, consideramos muy deseable que, a medio plazo, todos los aspirantes a plazas de profesor universitario posean una formación psicopedagógica relevante, como la de este postgrado o análoga. Y que su posesión sea considerada, por los Departamentos, como mérito preferente en los concursos internos a plazas de profesorado contratado e interino que se convocan cada año.

Referencias bibliográficas

- BELTRÁN, J. Y GONZÁLEZ, R. (1997). Psicología de la educación: Una agenda para el siglo XXI. *1º Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación* (pp. 316-323). Coimbra: APPORT.
- BOMM, D.G. Y OTROS (1980). La ejecución en los exámenes en cursos con "lección magistral" y con "instrucción personalizada". En Bijou y Rayek (Eds), *Análisis conductual aplicado a la instrucción* (pp. 692-708). México: Editorial Trillas.
- CARDELLE-ELAWAR, M.; SANZ DE ACEDO, M.L. Y POLLÁN, M. (1998). ¿Puede la Psicología contribuir a la mejora de la docencia universitaria?. *Papeles del Psicólogo*, 71, 48-55.
- DÍAZ MÚJICA, A. Y OTROS (1997). Intervención estratégica: avances y necesidades en una capacitación de profesores. *1º Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación* (pp. 159-174). Coimbra: APPORT.
- FARMER, J. Y OTROS (1980). Papel de la "asesoría" en la instrucción universitaria personalizada. En Bijou y Rayek (Eds), *Análisis conductual aplicado a la instrucción* (pp. 675-680). México: Editorial Trillas.
- FUENTES, E. (1987). Método R.T.P. En Román (Coord), *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias* (pp.133-158). Madrid: Editorial Cincel.
- GONZÁLEZ-CABANACH, R. Y OTROS (1998). Las concepciones de la enseñanza universitaria. Comunicación. *VI Congreso INFAD*. Pamplona.
- GONZÁLEZ-CABANACH, R. Y OTROS (1994). Procesos de aprendizaje en el contexto de la enseñanza universitaria. En Barca (Coord), *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar* (pp. 415-438). La Coruña: Servicio de Publicaciones Universidad A Coruña.
- KULIK, J.A. Y KULIK, C.L. (1980). El plan Keller para la enseñanza de la Ciencia. En Bijou y Rayek (Eds), *Análisis conductual aplicado a la instrucción* (pp.748-761). México: Editorial Trillas.
- LLOYD, K.E. Y KNUTZEN, N.J. (1980). Un curso programado y autorregulado de licenciatura en "Análisis Experimental de la Conducta". En Bijou y Rayek (Eds), *Análisis conductual aplicado a la instrucción* (pp. 722-736). México: Editorial Trillas.
- MAYOR, C. (1997). El perfeccionamiento de los profesores universitarios principiantes a juicio de sus alumnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 30, 127-149.
- MUÑOZ, J. M. Y RODRÍGUEZ, M. C. (1996). La práctica evaluadora docente como un indicador de la calidad universitaria. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13 (9), 131-159.
- MUSITU, G. (1987). Método semiescolarizado. En Román (Coord), *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias* (pp. 35-52). Madrid: Editorial Cincel.
- MYERS, W. A. (1980). Los principios del aprendizaje operante aplicados a la enseñanza de un curso de "Introducción a la Estadística". En Bijou y Rayek (Eds), *Análisis conductual aplicado a la instrucción* (pp. 737-747). México: Editorial Trillas.
- NOGUERA, J. (1987). Método personalizado mediante fichas. En Román (Coord), *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias* (pp. 81-102). Madrid: Editorial Cincel.
- PASTOR, E. (1987). Método



- de cogestión C.A.E. En Román (Coord), *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias* (pp. 103-132). Madrid: Editorial Cincel.
- PERALES, F. J. (1998). La formación del profesorado universitario en didáctica de las ciencias experimentales. *Revista de Educación Universidad de Granada*, 11, 345-354.
- RIVAROSSA, A. Y PERALES, F. J. (1998). La transformación de la pedagogía de los profesores universitarios de ciencias desde la reflexión: Una propuesta innovadora. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 33, 141-159.
- ROMÁN, J. M. (1987a)(Coord). *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid: Editorial Cincel.
- ROMÁN, J. M. (1987b). Método monográfico. En Román (Coord), *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias* (pp. 53-80). Madrid: Editorial Cincel.
- ROMÁN, J. M. (1995). Métodos de enseñanza. En Beltrán y Bueno (Eds), *Psicología de la educación* (pp. 479-528). Barcelona: Editorial Boixareu.
- ROMÁN, J. M. (1999). Métodos de enseñanza para la atención a la diversidad. En Medina (Coord), *Atención a la diversidad en secundaria* (pp. 92-119). Madrid: CPR-Aranjuez.
- SHEPPARD, W. C. Y MACDERMOT, H. G. (1980). Diseño y evaluación de un curso programado de "Introducción a la Psicología". En Bijou y Rayek (Eds), *Análisis conductual aplicado a la instrucción* (pp. 681-690). México: Editorial Trillas.
- TOURIÑÁN, J. M. (1997). Directrices comunitarias de la educación universitaria: Crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 1 (1), 9-32.
- WHITEHURST, G. J. (1980). Las respuestas académicas y las actitudes originadas en un curso programado de "Desarrollo Infantil". En Bijou y Rayek (Eds), *Análisis conductual aplicado a la instrucción* (pp. 709-721). México: Editorial Trillas.
- WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION (1998). *La enseñanza superior en el siglo XXI: Estrategias de Futuro*. París: UNESCO.

Dirección

José María Román

Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.
c/ Geólogo Hernández Pacheco, 1. 47014- Valladolid
Tel.: 983 37 21 10 Fax: 983 42 34 36
Correo Electrónico: jmroman@psi.uva.es

José María Manso

Facultad de Medicina. Universidad de Valladolid.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- ROMÁN, José María & MANSO, José María (1999). Especialista en docencia universitaria: Un título propio de la Universidad de Valladolid. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].

