



## NECESIDAD Y OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

MARÍA ÁFRICA DE LA CRUZ TOMÉ (\*)

**RESUMEN.** En este artículo, se pretende justificar la necesidad y los objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario a partir de los nuevos retos que la universidad tiene que afrontar a comienzos del siglo XXI, y los nuevos papeles y tareas que el profesor tiene que desempeñar en la universidad del aprendizaje, y en la sociedad del conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación. La necesidad de la formación pedagógica del profesor universitario se vincula, entre otras variables, a la necesidad de profesionalizar la docencia universitaria, la consideración de la tarea docente como realidad compleja, difícil y retadora, la exigencia de una docencia excelente en una cultura de calidad institucional, la relación entre calidad de la enseñanza y formación pedagógica del profesor, y la «complementaridad» entre formación en las disciplinas a enseñar, por una parte, y los procedimientos para facilitar su aprendizaje, por otra.

**ABSTRACT.** In this article we try to explain the needs and objectives of pedagogical training for university professors, starting from the new challenges that university has to face in the beginnings of the 21<sup>st</sup> Century, and the new roles and tasks that professors must undertake in the university of learning and the society of knowledge, technology, information and communication. The need for pedagogical training in university professors is linked, among other variables, with the need of professionalizing university teaching, and with the fact of considering the teaching task as a complex, difficult and challenging reality. It also deals with the requirement of an excellent teaching in a culture of institutional quality, and it has to be with the relation between quality of teaching and pedagogical training of professors, and complementation between subject training on the one hand, and methods to facilitate the learning of those subjects, on the other hand.

### INTRODUCCIÓN

En este artículo, la necesidad, el sentido y la relevancia de la formación pedagógica

del profesor universitario en el momento actual se ubican en su contexto, y se justifican con los cambios que está experimentado la institución universitaria en el seno

---

(\*) Universidad Autónoma de Madrid.

de la sociedad de la información y la comunicación, los nuevos papeles y tareas que el docente universitario tiene que desempeñar y los nuevos retos que la profesión docente tiene que afrontar.

Es posible constatar que en todo el mundo, y en un ámbito más próximo a nosotros, como el europeo, todos los países están revisando sus sistemas educativos, y más específicamente los de educación superior, para adaptar sus políticas de selección, formación y promoción del profesorado a los nuevos desafíos que el sistema educativo, en todos sus niveles, tiene que afrontar.

En este momento, también la universidad española está sometida a una revisión en profundidad. Si nos centramos en el punto que nos va a ocupar en este artículo, la formación pedagógica de los profesores universitarios, constatamos cierta toma de conciencia y sensibilización acerca de su necesidad y posibilidad. En la gran mayoría de las universidades españolas, existe alguna actividad de formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores en ejercicio. El número de actividades de formación se incrementa y la asistencia del profesorado es cada vez mayor. La presencia no sólo de profesores noveles, sino también de profesores con larga experiencia en las tareas docentes hace pensar que los interesados perciben la necesidad de esta formación pedagógica. La media de edad de los asistentes a las actividades de formación es cada vez más alta. A su vez, va siendo más frecuente la presencia, en estas actividades de formación, de profesores con responsabilidades de gestión en la institución universitaria. A estos datos esperanzadores, recogidos a lo largo de la ya larga experiencia en programas de formación pedagógica del profesorado, hay que añadir otros menos alentadores, de los que, para mí, el más negativo es el enfoque «voluntarista» e individual que tiene que adoptar el profesor que decide mejorar, en lo que de él depende, la calidad de su docencia. Frente a esta

situación actual, en el futuro inmediato, la formación del profesor se hará —o debería hacerse, para ser más eficaz— en un contexto institucional y comunitario, ya que la mejora de la calidad de la docencia exige un esfuerzo institucional y el compromiso personal de los profesores, pues ambos son complementarios y tienen que darse conjuntamente. De la combinación entre una política universitaria pertinente y la participación entusiasta del profesorado en los programas de mejora de la calidad institucional se esperan los mejores resultados.

Otro dato que aporta esperanza a la posibilidad de formación pedagógica del profesor universitario hoy es la abundancia de investigaciones, publicaciones, congresos y reuniones científicas sobre diversas cuestiones relacionadas con la pedagogía universitaria y la formación pedagógica del profesorado. Así mismo, en los últimos años, han florecido asociaciones que agrupan a los responsables de esta formación en las universidades españolas y han aumentan las publicaciones concernientes a estos campos. En las últimas publicaciones sobre la universidad española, hay capítulos dedicados a la formación pedagógica de los profesores, y, en ellas, se reclama una mejora en la formación integral de los profesores. Por citar dos referencias recientes, en el Informe Universidad 2000 de la CRUE y en «La universidad española hacia Europa» (Michavila y Calvo, 2000), hay amplias referencias a este tema.

Como señala Escudero Muñoz (1999), hoy estamos asistiendo a un cambio en las actitudes hacia la formación pedagógica del profesor universitario. Comparto su apreciación de que: «La formación inicial y permanente del profesor universitario, particularmente en relación con la docencia, está despertando análisis y propuestas hasta hace poco inusuales en nuestra institución» (p. 133). Además, en la siguiente página de este artículo, aludiendo a la cultura y valores

dominantes en la institución universitaria, escribe: «... los nuevos énfasis en la formación permanente merezcan ser considerados, desde este punto de vista, como novedosos, como un ámbito de cambio en la cultura y la práctica de la universidad». Este cambio de cultura se explica y es explicado desde el papel dinamizador que la formación pedagógica del profesorado tiene que desempeñar el este cambio de la cultura y valores de la institución universitaria, y que ya está ofreciendo unos resultados cargados de esperanza.

Para un análisis más detallado de la historia de la formación pedagógica del profesor universitario en España en los últimos años y mi balance crítico de la misma, remito al lector a un artículo aparecido en el número 38 de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, un número monográfico dedicado a la formación del profesorado universitario (Cruz Tomé, 2000).

A partir del análisis y la evaluación de la experiencia adquirida, podemos y debemos dar un paso adelante en nuestro empeño por hacer mejor lo que estamos haciendo en materia de formación pedagógica del profesorado universitario español, y hacerlo de otra manera, más profesionalizada, sistemática e institucionalizada. Con esta finalidad, en este artículo, voy a intentar, en primer lugar, justificar la necesidad y pertinencia de la formación pedagógica del profesor universitario desde la exigencia de una profesionalización de la tarea docente, por su alta complejidad, la necesidad de proporcionar de una enseñanza de calidad y los retos de la profesión docente. En un segundo apartado, abordaré los objetivos que debe perseguir la formación del profesor universitario, para lo cual empezaré por analizar la diversidad y novedad de los papeles que el docente universitario tiene que asumir hoy, para, a continuación, presentar un modelo de profesor y un perfil de sus tareas que permita fundamentar

los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las virtudes que configuran la competencia docente. Este conjunto de aprendizajes deberán ser los objetivos a perseguir en las actividades de formación pedagógica del profesor universitario. Por último, en un tercer apartado, presentaré algunas de las condiciones que deben darse para que esta formación pedagógica sea eficaz.

## JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

### PROFESIONALIZACIÓN DE LA TAREA DOCENTE

La finalidad de la formación pedagógica del profesor universitario es la profesionalización del docente y sus tareas como enseñante-educador. Al oficio de profesor universitario, como a la mayoría de los oficios, también le ha llegado el momento de su profesionalización. La actividad docente, para ser eficaz, exige unos conocimientos teóricos y prácticos que no se identifican con el conocimiento de las disciplinas que se enseñan (Squires, 1999).

Ya en 1992, Ramsden afirmaba que los profesores profesionales se caracterizan por el hecho de apoyar su práctica en un saber teórico que no consiste sólo en una serie de técnicas y reglas, sino que es un sistema bien organizado de teorías y constataciones empíricas que pueden utilizarse para decidir acerca de las actividades apropiadas y pertinentes. Este conjunto de teorías no puede ser aprendido por mera imitación. Su aprendizaje, como todo aprendizaje, exige partir de las ideas previas o concepciones que el profesor posee sobre su papel en el proceso de aprendizaje-enseñanza, de su concepción de lo que es enseñar y aprender. El profesional de la docencia tiene que confrontar y enriquecer estas concepciones a través de una formación sistematizada. En

resumen, los profesores profesionales se caracterizan por una formación intelectual, pragmática y ética (ideal de servicio). Hoy, no es posible una docencia universitaria de calidad sin una formación profesional específica que aporte los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes que el oficio de profesor universitario requiere. Apoyaré esta afirmación en la contraposición entre la docencia profesionalizada –para lo que tendré en cuenta sus exigencias y características– y aquella que realiza el profesor a golpe de intuición y buena voluntad. Para enseñar eficazmente, el dominio de la asignatura es una condición necesaria pero no suficiente. Para enseñar bien, no basta con saber la asignatura. Los profesores, como el resto de los profesionales, tendrán que poseer los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las virtudes que se necesitan para realizar su tarea con excelencia, eficacia y satisfacción. La docencia será profesional si se hace desde una formación profesional sistemática, específica, reglada, acreditada y reconocida. La formación profesional del profesor universitario debe aportar los conocimientos (la base teórica), la tecnología (las herramientas de trabajo y los protocolos para su uso) y los modelos de actuación que permitan a los profesionales de la docencia, como dice el informe Delors (1996), aprender a conocer y comprender la docencia, desarrollarla correctamente, ser profesor y trabajar, eficaz y satisfactoriamente, con todos los profesionales de la docencia con los que se compartan alumnos y contexto (equipos docentes, comunidades educativas), compartiendo también valores y respuestas a los dilemas éticos que la tarea docente implica (Ramsden y Martin, 1996; McFarlane, 2001).

No se nace profesor de universidad. Nos hacemos, llegamos a ser profesores a través de la disposición, el compromiso y el empeño con que afrontamos la tarea docente y la formación pertinente. No hay ejercicio profesional de calidad sin una formación específica y sistemática

sobre el oficio correspondiente. El grado o nivel de formación recibida separa el trabajo profesional del artesanal o pre-profesional. Formación y profesionalización se dan la mano. Consecuentemente, los programas de formación pedagógica del profesorado universitario tienen que tener como finalidad la profesionalización de la tarea docente. La profesionalización de la tarea docente a través de una formación sistemática ayudaría al profesor a desempeñar su difícil labor como docente de una manera distinta y mejor. A partir de la formación pedagógica inicial, el profesor podría seguir su desarrollo profesional como todo profesional reflexivo que aprende de y para su práctica profesional. Este aprendizaje de la profesión docente tendrá que ser permanente y continuado a lo largo de todo el ejercicio profesional.

También, hay que vincular la necesidad de una formación profesional sistemática con la utilidad de esta formación para el individuo y la institución universitaria. Los beneficios, más adelante lo veremos con detenimiento, tienen que ver con la relación entre: *Formación y calidad de la docencia*, *Formación y eficacia docente*, y *Formación y satisfacción laboral*.

#### FORMACIÓN Y CALIDAD DE LA DOCENCIA

Se espera que la formación y la profesionalización hagan posible la exigencia de calidad y excelencia en la docencia. Como señala M. de Miguel (1999), estamos inmersos en la cultura de la calidad –calidad en el aprendizaje y excelencia en la enseñanza. La UNESCO (1998), en la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, hizo de la calidad del aprendizaje y, subsidiariamente, de la calidad de la enseñanza el centro y eje en torno al cual giraron los debates (Berendt, 1998). Como ya habían dicho años antes Dalceggio (1993) y Griffiths (1993), entre otros muchos, y

sostiene, más recientemente, Leitner (1998), la formación y el perfeccionamiento pedagógicos del profesor universitario constituyen una contribución esencial a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y siguen siendo el mejor medio para la mejora de la enseñanza. Elton (1993) afirma que la vía más adecuada para asegurar la calidad de la enseñanza universitaria es la formación y profesionalización del profesor.

#### FORMACIÓN Y EFICACIA DOCENTE

Cuando hablamos de eficacia docente, estamos hablando de la relación entre los objetivos y metas propuestos y el logro de los mismos. A la eficacia habría que añadir la eficiencia, que incorpora también a la comparación los recursos empleados. Entre los distintos retos que tiene que asumir hoy la universidad, está —dadas las restricciones presupuestarias— la necesidad de hacer más cosas con menos recursos y hacerlas mejor. La docencia, hoy, se evalúa. No todo vale en educación. El docente universitario tiene que contribuir al logro de unos objetivos institucionales que condicionan su evaluación y, posiblemente, la financiación. Como afirmaba Elton en 1987, el entrenamiento y el desarrollo del personal académico están comenzando a ser aceptados en el escenario universitario y esto es así porque es condición necesaria para su eficacia docente.

#### FORMACIÓN Y SATISFACCIÓN LABORAL

A la satisfacción laboral se opone el malestar laboral. El malestar laboral de los docentes es hoy un tema en boca de todos. En las profesiones asistenciales —que se caracterizan por tener una filosofía humanista de trabajo, y suponen implicación y compromiso personales en la tarea que se realiza—, el riesgo a sufrir problemas relacionados con la insatisfacción laboral es

mayor. El profesor universitario, en cuanto docente, se ve afectado, debido a las características de sus tareas, por un alto nivel de insatisfacción, que se ha incrementado en los últimos años. El conflicto entre las expectativas personales de eficacia, disponibilidad y dedicación a los alumnos y las limitaciones que la sobrecarga de asignaturas que los estudiantes tienen que soportar imponen hace más difícil que los profesores que tienen la firme voluntad de dedicarse con entrega a facilitar a los estudiantes el aprendizaje de su disciplina logren una cierta satisfacción laboral.

Desde esta perspectiva, la formación pedagógica debe servir al profesor para paliar los déficits y aumentar la satisfacción laboral, lo que, a su vez, redundará en un ejercicio profesional más exitoso (Cruz Tomé y Urdiales, 1996). También tiene que ayudarle su permanente proceso de aprendizaje e innovación. En síntesis, la formación debe darle herramientas que le permitan analizar su desempeño docente, modelos que le sirvan para guiar su desarrollo profesional y le aporten guías que le permitan afrontar el aprendizaje continuado que como profesional reflexivo e investigador que aprende de y para su práctica docente. Dicha formación le permitirá adaptarse a unos cambios que cada vez son más rápidos e imprevistos: nuevos contenidos, nuevos alumnos, nuevas exigencias institucionales, nuevas oportunidades y medios...

Las estrategias para prevenir el malestar del docente que propuse en el trabajo «Estrés del profesor universitario» (Cruz Tomé y Urdiales, 1996) siguen siendo necesarias y pertinentes. Allí, proponíamos la formación pedagógica del profesor como el procedimiento que permite incrementar tanto los recursos personales, como la percepción de la propia eficacia y el autocontrol, y reforzar la competencia psicosocial y los apoyos sociales en el ámbito laboral. En síntesis, proponíamos como antídotos del malestar docente la

formación personal y la creación de comunidades educativas entre los profesores. Sobre este punto volveremos a insistir más tarde.

## LA CONSIDERACIÓN DE LA TAREA DOCENTE COMO REALIDAD COMPLEJA, DIFÍCIL Y RETADORA

Enseñar hoy en la universidad es una tarea difícil, compleja y retadora. Las razones de esta dificultad son diversas. Veamos algunas.

En primer lugar, estamos en una universidad de masas, en la que trabajamos con grupos en los que hay muchos alumnos y, que, por tanto, no son homogéneos. Las capacidades intelectuales, el nivel de conocimientos previos, las concepciones, creencias y valores, los estilos, enfoques y estrategias de aprendizaje, los rasgos de personalidad, las motivaciones e intereses, etc. de los alumnos son diferentes. La diversidad de los estudiantes y su elevado número exige la adaptación a ese contexto de métodos de enseñanza diversos, estrategias didácticas diferentes, recursos alternativos...

La segunda de las razones por las que se plantea esta dificultad es el cambio en la propia concepción de la misión de la formación universitaria y del papel de la universidad en la sociedad, y de los nuevos retos que la ésta tiene que afrontar. La cantidad de referencias bibliográficas en las que se puede constatar el cambio que, a escala mundial, se está produciendo en la configuración de las nuevas universidades es abrumadora. En varios países de nuestro entorno cultural, han aparecido, en los últimos años, informes en los que se revisa la misión de la universidad —por ejemplo, el *Informe Dearing* en Inglaterra y el *Informe Attali* en Francia. También en España, como hemos dicho, está sometida a revisión y análisis la misión de la universidad

(*Informe Universidad 2000*; Michavila y Calvo 2000, LOU).

De la revisión de la abundante bibliografía existente al respecto se desprende que la primera finalidad de la universidad es: educar, formar e investigar. Voy a centrarme en la palabra educar —que equivale a lograr el desarrollo global de la persona del estudiante, y enseñarle a aprender a aprender, dentro de un proceso de aprendizaje permanente y creador. Su segunda finalidad es cumplir una función cultural y ética. La universidad debe formar profesionales cultos y responsables que den sentido social a sus vidas, y, además, debe liderar y crear nuevas preocupaciones, demandas y valores sociales: la ecología, el medio ambiente, el desarrollo sostenible, los nuevos estilos de vida, los problemas éticos de los avances científicos y tecnológicos y la solidaridad con unas necesidades que son nuevas y de todos. Como dice la Carta Magna de las Universidades Europeas, «la universidad es una institución autónoma que produce y transmite cultura de una manera crítica». Michavila (1998, 2000) habla de la función creadora de la universidad. Es decir, de la universidad como organización que aprende y enseña a aprender, que busca el desarrollo total, intelectual, afectivo y moral de sus estudiantes y de la sociedad. En una sociedad del conocimiento, la universidad ha de ser una organización que aprende y se cuestiona su propio ser y actuar, una organización abierta al cambio, dinámica y capaz de adaptarse a situaciones nuevas, reflexiva y crítica.

La formación que la universidad ofrece debe ser variada, flexible, competitiva, debe, en definitiva, reunir una larga lista de adjetivos que la califican y determinan. Empleando una expresión muy utilizada en los documentos de trabajo de la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (UNESCO, 1998), la universidad tiene como función formar hombres cultos, responsables y libres que den

sentido social a sus vidas. Como señala Quintanilla (1999), no basta con formar profesionales que atesoren muchos conocimientos. Además de conocimientos, necesitan de otras capacidades y estrategias: habilidades sociales, de comunicación, de resolución de problemas, de toma de decisión... es decir, una formación polivalente, unas capacidades transferibles. En resumen, se trata de facilitar el desarrollo global de la persona, su madurez y su compromiso social y ético. Formar profesionales cultos, maduros y responsables ética y socialmente es una de las misiones de la universidad. De Miguel (1999), citando a Aniceto Sela, resume bien este pensamiento. «hemos omitido lo que debería ser lo primero: hemos pospuesto la educación a la instrucción, ya que la universidad debe formar hombres antes que sabios». Todo esto, sin olvidar la generación, difusión y aplicación del conocimiento, y desde la perspectiva de la creatividad, la innovación y el aprendizaje continuado.

Además, la universidad tiene que ser un sistema abierto, permeable y adaptable a los cambios y evoluciones políticos, culturales y económicos de la sociedad en la que vive. La universidad no puede vivir aislada de la sociedad, porque tiene que ser un agente social activo y dinamizador. (UNESCO 1998; Michavila y Calvo 1998, 2000; *Informe Universidad 2000*; LOU).

A todo lo que llevamos dicho, quiero añadir una última reflexión sobre los fines y las funciones de la universidad dadas las exigencias que plantea una sociedad globalizada e informatizada, con redes de comunicación cada vez más potentes y universalizadas. Comparto la afirmación de Rodríguez Rojo: «La globalidad del mundo exige globalizar una enseñanza científico-técnico-humanista... Enseñar lo académico, lo social y lo vital» (Rodríguez Rojo, 2000, p. 88). Desde esta perspectiva, enseñar es facilitar el aprender a ser personas

y profesionales responsables, comprometidos socialmente, y con actitudes críticas y transformadoras.

En resumen: enseñar así exige que el profesor universitario sea no sólo enseñante, sino también educador. En este contexto, educar significa proporcionar al alumno una formación integral, global, intelectual, afectiva y ética. La visión del aprendizaje como algo autónomo, permanente y creativo, conlleva que el ser humano –y, por lo tanto, también el profesor y el alumno universitarios– esté inmerso en un proceso de aprendizaje continuo que no termina nunca. Mientras se vive, se tiene que seguir aprendiendo.

#### ALTA EXIGENCIA DE LA EXCELENCIA DOCENTE EN UNA CULTURA DE CALIDAD INSTITUCIONAL

Aunque los contenidos de este apartado y el siguiente han sido tratados en profundidad por De Miguel en su artículo, no quiero dejar de mencionar aquí algunas datos que me son necesarios para la justificación de la necesidad y pertinencia de la formación pedagógica del profesor universitario y la construcción de mi trabajo.

De Miguel, en la Lección inaugural del curso 1999-2000 en la universidad de Oviedo, relaciona la calidad de la enseñanza universitaria y la excelencia académica de los profesores, y después de reconocer que las actuaciones prioritarias en el campo de la calidad son institucionales apunta que son las personas, a la postre, las que hacen posible el éxito de las organizaciones. «Por ello,» –sostiene– «sería lógico que las universidades dedicaran el máximo esfuerzo y cuidado a los procedimientos que utilizan para seleccionar, formar, asignar tareas, evaluar y promocionar al personal que desarrolla la labor docente en nuestras instituciones; es decir, que se propusieran como objetivo

lograr la excelencia académica de su profesorado» (p. 19) y cita en su apoyo los trabajos de Ellis (1993) y Roth (1999).

Un profesor excelente, señala De Miguel (1999), además de ser competente en el aula, tiene, previamente, que ser capaz de realizar, entre otras, las tareas relacionadas con la planificación del curso, el diseño curricular, las innovaciones didácticas, las investigaciones pedagógicas, la elaboración de materiales y de una concepción de su papel como profesor, la reflexión y la auto-evaluación, y el diseño de planes de mejora de su labor como docente. Además, como miembro activo del equipo docente, al menos de su disciplina, tiene que participar en reuniones de intercambio de experiencias y de innovaciones didácticas.

Para realizar eficaz y satisfactoriamente todas estas tareas, el profesor universitario tiene que tener la oportunidad de recibir una formación sistematizada que de respuesta a la necesidad sentida y a la exigencia institucional vigente.

## LA RELACIÓN ENTRE CALIDAD DOCENTE Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Elton (1993) —en un artículo titulado «University Teaching: a Professional Model for Quality»— define calidad como las características de un producto o servicio que cumplen las necesidades a las que sirve dicho producto o servicio. Para asegurar la calidad de un servicio, hay que, en primer lugar, analizar cuales son las necesidades que tiene que satisfacer; en segundo lugar, determinar las actividades en las que se mide la satisfacción de necesidades; y, por último, por una parte, determinar los niveles a alcanzar en ellos, y, por otra, establecer los procedimientos que aseguren el mantenimiento de la calidad. En la enseñanza universitaria, el primer punto tiene que ver con la especificación de los

objetivos, los productos y los procesos de la misma. Sobre estas ideas presenta un modelo para asegurar la calidad en la enseñanza universitaria que comparto y que podríamos tomar como ejemplo para el propósito que nos ocupa. En este modelo, se empieza por establecer los niveles o estándares de una docencia excelente, para, a continuación, proceder a la monitorización de los resultados esperados y poner remedio a los posibles fallos. En primer lugar, la universidad define sus objetivos y propone los nivel o estándares de los mismos; en segundo lugar, monitoriza y evalúa (auto-evalúa) los escenarios del aprendizaje del profesor y de la institución, y —según los resultados de esta evaluación— toma decisiones relacionadas con el entrenamiento del profesor o la mejora de las instancias institucionales (revisión de la organización, de los planes de estudios o de los recursos). Como conclusión, Elton insiste en que la calidad es el resultado de una doble implicación, institucional y personal, el fruto del esfuerzo de toda la comunidad universitaria, y en que, para asegurar la calidad total, es imprescindible un rápido aumento de la profesionalización de la tarea docente y un incremento del reconocimiento, la aportación de recursos para la enseñanza y los premios de la institución a la excelencia en la docencia.

De Ketele (1996) coloca la formación pedagógica de los profesores universitarios en el cruce de las lógicas personales y las lógicas institucionales, y se pregunta qué motivaciones pueden acercar a los profesores a esta formación e impulsar a la institución universitaria a invertir en proporcionársela. En su trabajo, presenta dos modelos explicativos de las lógicas personales e institucionales que se exigen mutuamente si lo que se pretende es dar respuesta a la necesidad y exigencia de formación pedagógica del profesor universitario.

## EL PROFESOR COMO PROFESIONAL DE LA DOCENCIA. CONDICIONES O RETOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La concepción del profesor universitario como profesional de la docencia es todavía hoy una propuesta difícil de defender en algunas instancias universitarias. La identidad profesional del profesor universitario está más ligada a su área de conocimiento que a la enseñanza de ésta. El profesor se define antes como ingeniero, médico, economista o psicólogo, que como profesor de esas disciplinas. En el siguiente apartado de este artículo, hablaremos de la doble identidad profesional del profesor universitario, pero debemos trabajar estos aspectos poco a poco para así mejorar nuestra visión del tema.

En 1994, Pipper se preguntaba si los profesores universitarios eran profesionales, y su respuesta, por aquel entonces, era que todavía no. Ante esa situación, su propuesta era tender a la profesionalización, y abogaba por poner los medios para lograrla. El desiderátum de Pipper era que el profesor universitario fuera profesional de la docencia, al tiempo que especialista al más alto nivel en su área de conocimiento.

Elton, en 1993, atribuyó la falta de profesionalización de la tarea docente del profesor universitario, entre otros factores, a la carencia de una formación sistemática antes de y durante la carrera docente. Galvin y Nixon, en el 1996, sostienen las mismas tesis. También mi propuesta ha sido y es la siguiente: debemos caminar hacia la profesionalización de las tareas docentes del profesor universitario a través de una formación inicial al comienzo de la carrera docente y una formación continuada a lo largo del ejercicio de dicha carrera (Cruz Tomé 1993, 1994, 2000).

De nuevo, repetiré aquí lo que tantas veces he escrito ya: ser profesional de la docencia supone haber adquirido y desarrollado el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarios

para desempeñar la tarea docente con eficacia y satisfacción. Ninguna profesión, hoy en día, puede desempeñarse a partir de los conocimientos espontáneos o intuitivos adquiridos de manera informal y asistemática gracias a la experiencia acumulada, por muy larga que esta sea. Tampoco en la profesión docente son ciencia infusa los conocimientos profesionales. Como afirmaba Ramsden (1992), aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y disfrutar de nuevas experiencias en ella.

La diferencia entre el nivel «preprofesional» y el profesional de la docencia radica en el tipo de saberes, prácticos y teóricos (competencias) necesario, y en los procedimientos que se requieren para su adquisición, control y desarrollo. Para ser profesional de la docencia, es necesario haber recibido una formación profesional sistemática que aporte los fundamentos teóricos y el bagaje tecnológico, y posibilite la iniciación supervisada en la carrera docente.

Ser profesional hoy, en cualquier campo, supone: saber, saber hacer, saber ser y saber hacer con otros. Veamos que significa esto y que garantías reporta.

Todo ejercicio profesional, incluida la docencia, requiere una formación específica y oportuna para las actividades y servicios que comporta. La profesionalización exige elaboraciones teóricas continuadas sobre las tareas, los destinatarios y el contexto de la actividad profesional. Estas elaboraciones teóricas han de hacerse sobre la práctica profesional y a partir de ella, y tienen que estar al servicio de dicha práctica.

El conocimiento intuitivo y el aprendizaje basado en la imitación de nuestros maestros no son suficientes. El enseñar es hoy otra cosa que transmitir información. En la sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento, las tareas del profesor no pueden ser las mismas que cuando la información estaba disponible

sólo para los privilegiados que habían nacido en una familia con recursos económicos y posibilidades intelectuales. Hoy, la información está disponible prácticamente para todos. Su utilización no.

En la actualidad, la profesión docente se ve afectada por las condiciones generales que atraviesa la institución universitaria: rendimiento de cuentas, masificación, control administrativo, reducción presupuestaria, deterioro del soporte social...

A nivel mundial, se constata cierta desmoralización entre los profesores universitarios (Altbach, 1997). Según el estudio que realizaron estos autores sobre una muestra de profesores universitarios de catorce países, se aprecia en los profesores un descenso de la moral, y un notable compromiso con los papeles esenciales de la investigación y la docencia. Según el estudio de la Carnegie Foundation sobre las actitudes de los profesores en 14 países, a pesar de los cambios que se han dado en la profesión docente, los profesores permanecen comprometidos con las exigencias de la profesión y volverían a elegirla de nuevo a pesar de los problemas que encierra ser docente hoy. ¡Qué tendrá esta profesión que así nos atrapa!

Altbach y Chait (2001) —editores del número especial de la revista *Higher Education*, «Special issue on the Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives»— resumen los nuevos retos y problemas de la profesión de profesor universitario en los países que comprende el número de dicha revista en los términos que se recogen a continuación:

En Alemania, los problemas de los profesores provienen de la masificación, los cambios en el papel que desempeñan en una sociedad caracterizada por el conocimiento y la formación a lo largo de toda la vida. También son consecuencia del cambio de las relaciones entre universidad y sociedad.

En Inglaterra, además de la masificación, las restricciones presupuestarias están fragmentando la profesión académica y los salarios de los profesores han descendido. La profesión académica ha fracasado en su intento de adaptarse a los cambios sociales y económicos de la sociedad inglesa. Muchas de sus estructuras y concepciones no se han modificado a pesar de que han cambiado tanto número de instituciones y su tamaño, como los sistemas de financiamiento y las prioridades de los administradores.

En Francia, las condiciones laborales de los profesores han empeorado por la masificación y los recortes presupuestarios. Los profesores franceses gozan de amplia libertad individual y colectiva. A veces, la autonomía personal, centrada en las disciplinas (que se comportan de modo similar a los reinos de taifas) dificulta la autonomía institucional. En general, los profesores franceses están satisfechos con sus condiciones laborales, lo que contrasta con la insatisfacción de los responsables académicos y algunos teóricos de la enseñanza superior francesa.

En Holanda, la profesión académica ha cambiado hacia un modelo empresarial. El profesor ha pasado de ser funcionario del Estado a ser personal contratado por la universidad: relación contractual bilateral. Los salarios y condiciones de trabajo condicionan el grado de motivación de los profesores y la calidad de la enseñanza.

Los profesores de las universidades italianas se encuentran en un momento de transición, en un intento de dar respuesta a las demandas sociales insatisfechas y redefinir su papel en la universidad y en la sociedad en el siglo XXI. Frente a la estabilidad del profesorado tradicional, hoy, se tiende a los contratos temporales, la reducción de la autonomía personal a favor de la autonomía institucional, la solidaridad y la identificación con la universidad más que con las disciplinas o colegas (corporativismo). Los profesores tienen que

compaginar los deberes de la investigación y la docencia tanto en lo institucional como en lo personal, con planes institucionales de investigación que no respondan a una elección personal.

José-Ginés Mora firma el artículo correspondiente a España. Resumo lo que allí se dice sobre nuestra situación. También en España nos movemos entre el «funcionariado» y las leyes del mercado. La Constitución española reconoce autonomía a las universidades, y a la comunidad universitaria, no a la institución, es decir, al conjunto de profesores y alumnos. Esto da todo el poder a los académicos. Frente a esta realidad, actualmente, se levantan voces que defienden la necesidad de controlar la autonomía de los académicos y vincularla al rendimiento de cuentas y la corresponsabilidad con las necesidades sociales. La LRU depositó el control y la autonomía en las universidades, pero eso no afectó a la autonomía de los académicos que siguen siendo funcionarios —académicos, catedrático o titulares a nivel nacional. Hay una contradicción en la coexistencia de la universidad como institución autónoma y los profesores individualmente autónomos. Ejemplo de esta contradicción es el procedimiento por el que se accede a la titularidad, ya que es necesario que se reúna una comisión de expertos de la disciplina a nivel nacional para asignar un puesto en una universidad autónoma. El sueldo de los profesores también es fijado para todo el país. Por ser funcionarios del Estado, todos cobran lo mismo. Pero la LRU permite a los profesores dedicarse a actividades de mercado como complemento retributivo. Esta situación, que permite al profesor estable de la universidad española ser funcionario y trabajador libre por contrato de tareas, acarrea más contradicciones al sistema: los profesores más activos se buscan actividades que respondan a las necesidades sociales y las demandas que la institución universitaria deja de cubrir. El complemento

salarial que el profesor recibe por estas actividades no repercute en la institución y, a veces, la actividad que realiza «fuera» de la institución es tan intensa que no le deja tiempo para cumplir con los deberes que tiene con la universidad. La condición de funcionarios de los profesores es algo sagrado, y un cambio en dicha condición, que sería lógico, no sería aceptado por los académicos, aunque la situación actual se vea como una aberración del sistema.

En Suecia, los cambios habidos recientemente en la reglamentación legal para la selección y promoción del profesorado —que, a su vez, son parte del clima de cambios políticos y económicos que se está dando en la sociedad sueca—, han afectado a la profesión docente. Como en otros países, el incremento del número de universidades, y la necesidad de acomodarse a las nuevas demandas sociales, las demandas de la internacionalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se dan la mano con la expansión de la autonomía, la disminución del presupuesto y el aumento de la dependencia financiera externa. A más autonomía institucional, más necesidad de una reforma de los órganos de gobierno internos. En las universidades suecas, se ha pasado del sistema binario a una estructura diversificada, sobre todo en lo referente a las relaciones entre la universidad y el Estado.

En EEUU, también la profesión docente está sometida a revisión, debido a los cambios demográficos, económicos, sociales y tecnológicos. Esto ha repercutido en la evaluación, el rendimiento de cuentas, los sistemas de gobierno universitario, el liderazgo institucional, el papel de los profesores y los patrones de selección. Surgen dilemas en la política universitaria y nuevos retos en el ejercicio de la profesión docente. Martín (1999), a partir de los resultados de una investigación con profesores ingleses y australianos, llega a las mismas conclusiones.

Veamos ahora algunos nuevos retos de la profesión docente. Entre ellos:

- El giro de la enseñanza al aprendizaje.
- El componente ético de la profesión docente.
- La evolución del trabajo en solitario a la comunidad educativa.

Hablaremos, en primer lugar, del giro copernicano que se ha producido en la que es la tarea del profesor, el proceso aprendizaje-enseñanza, y que se ha centrado en el aprendizaje —después abordaremos la tensión entre persona e institución—, el trabajo en equipo, la dimensión ética y la actitud reflexiva.

Abordemos el cambio que se ha producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la enseñanza al aprendizaje. Se ha pasado de una enseñanza centrada en el profesor y en las disciplinas a una enseñanza centrada en el alumno y orientada al aprendizaje, que contempla desde la perspectiva del alumno las disciplinas a aprender por él (Berendt, 1998; Davis, 1998; Duke, 2002).

La concepción del proceso de aprendizaje-enseñanza como un procedimiento de transmisión, búsqueda y construcción crítica del conocimiento que facilite al alumno el aprender a aprender, la autonomía personal, el desarrollo de un pensamiento crítico y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje convierte —como ya hemos visto anteriormente— la ocupación docente en una tarea compleja, difícil y retadora. Los nuevos papeles del profesor, las nuevas demandas del alumno, las nuevas oportunidades que aportan la pedagogía y la didáctica universitarias, y los nuevos métodos y técnicas exigen una preparación o formación sistemática y permanente del profesor a lo largo de toda la carrera docente, desde los cursos de doctorado hasta la jubilación.

A continuación, vamos a adentrarnos en el componente ético de la profesión docente. Es éste un aspecto poco desarrollado en la formación pedagógica del profesorado (McFarlane, 2001; American Association of University Professor, 2000). Personalmente, creo que debemos hacer una revisión en profundidad de este componente ético para incorporarlo en los programas de formación del profesor universitario español. Con esa intención, voy a adelantar algunas propuestas que nos servirán de guía en nuestra reflexión. Un trabajo que me ha servido para la preparación de este punto y que considero muy valioso es el publicado en 1998 por Altalejos, Ibáñez-Martín, Jodán y Jover.

Como venimos repitiendo, ser un profesional de la docencia significa poseer la competencia necesaria para ejercer este oficio. Esta competencia docente se adquiere y desarrolla a partir de una formación científica, técnica y ética. El trabajo profesional supone una actividad científico-técnica orientada por unas directrices éticas y morales asumidas por los miembros de esa profesión. La relación entre ciencia, técnica y ética nace de la necesaria vinculación entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción. La ética es un saber para las buenas prácticas. La ética será la ciencia que aporte los principios y guías que permitirán al profesional resolver muchos de los dilemas con los que se encuentra en el ejercicio de su trabajo. Con la incorporación de los principios éticos de la profesión docente, complementaríamos el conjunto de saberes útiles y necesarios para una buena práctica: saber, poder, querer y hacer.

Frente a este *desideratum*, lo que hoy testificamos es la esquizofrenia que supone tratar de compatibilizar el hecho de que se plantee al profesor universitario la exigencia de una actuación docente de alta calidad, de una docencia de calidad —no cualquier enseñanza vale—, y la ausencia de una formación profesional sistemática, reglada,

exigida y recompensada que aporte los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes necesarios para la buena práctica de la profesión docente. Estos saberes del profesor son teorías para una práctica que es siempre diferente y nueva, porque tiene que amoldarse al contexto, ser específica y estar adaptada a las circunstancias en que tiene lugar. El proceso de aprendizaje-enseñanza en las aulas universitarias requiere de la combinación del arte y la ciencia del enseñar y el aprender. Cada acto docente y de aprendizaje es un acto libre (subjetivo) y responsable. Los profesores y los estudiantes universitarios estamos condenados a ser libres, a inventar y elegir en nuestro trabajo. Por eso, a veces, tenemos miedo a esa libertad, a la posibilidad del error, miedo a equivocarnos, y a la responsabilidad y la culpabilidad que se derivan de esa libertad. Pero esta libertad es precisamente la condición de un acto ético.

La formación ética nos permite saber hacer lo que hay que hacer. Nos ayuda a definir, en primer lugar, qué se debe hacer y, en segundo lugar, cómo hay que hacerlo. El buen profesional es el que sabe que se debe hacer, como hacerlo, tiene voluntad de hacerlo y finalmente lo hace. De nuevo, la integración entre saber, poder, querer y hacer.

La tarea docente del profesor universitario es ayudar al estudiante en su desarrollo y crecimiento integral como persona y profesional, facilitarle éste, acompañarle y guiarle hacia la madurez personal y profesional. La relación profesor-alumno pertenece a la categoría de las relaciones de ayuda. Este trabajo profesional exige una serie de actitudes: escucha, atención e interés por el aprendiz; comprensión y exigencia; valoración y estima del estudiante; gratuidad o disponibilidad de tiempo, atención y esfuerzo; aceptación y respeto incondicionales; una actitud democrática, y el uso de la autoridad moral. Esta actitud democrática, que implica el ejercicio de la autoridad responsable, debe: aumentar la autoestima

del alumno, llevarle a la asunción de la libertad y la responsabilidad, fomentar su iniciativa y su creatividad, estimular su esfuerzo individual y favorecer su capacidad para realizar un trabajo cooperativo entre iguales. La autoridad del profesor es un derecho que tiene el alumno.

Estas actitudes docentes dependen de la propia concepción que el profesor tiene de sí mismo y de su papel en el proceso de aprendizaje-enseñanza, de su competencia profesional como docente y del grado de satisfacción que experimente en su trabajo docente. La autoestima del profesor, su seguridad personal y laboral, y su competencia profesional ayudan a que estas actitudes estén presentes. Consecuentemente, en los programas de formación orientados a la profesionalización del profesor universitario, estos contenidos actitudinales, relacionados con valores y virtudes, no pueden estar ausentes.

¿Qué deben hacer los profesores? Esta es la pregunta a la que la ética —como saber práctico que orienta, guía y fortalece la acción del docente— tiene que responder. Los saberes éticos actúan como mediadores entre el binomio que forman el deber y la libertad.

Según Altalejos, Ibáñez-Martín, Jordán y Jover (1998), el ejercicio de una profesión determina unos hábitos. El conjunto de estos hábitos define el carácter o modo de ser de una profesión, y, en este sentido, podemos hablar de las virtudes de esa profesión. Las virtudes fundamentales del *ethos* docente, según los principios de ética profesional de la *American Association of University Professor* (2000), son:

- generosidad,
- disponibilidad,
- integridad moral,
- responsabilidad social,
- apertura intelectual,
- honestidad,
- liderazgo,
- equidad y justicia distributiva,

- objetividad,
- no discriminación de personas,
- confidencialidad,
- respeto por el alumno,
- autoridad y
- libertad de expresión.

Mientras que, según la *Ética Docente* de Altalejos et al. (1998), las virtudes básicas son:

- **Templanza:** autoestima (humildad), tolerancia (mansedumbre) y afán de aprender (estudiosidad).
- **Fortaleza:** altruismo (magnanimidad), constancia (longanimidad) y paciencia.

Y las virtudes superiores son:

- **Justicia:** equidad, veracidad y rectitud.
- **Prudencia:** perspicacia (solercia) y atención (docilidad).

A modo de resumen y conclusión de este apartado, cifro mi pensamiento ético en los siguientes principios:

- La ética es la búsqueda inacabada de la rectitud en lo cotidiano.
- La ética es el empeño que se esfuerza para dar sentido a la propia libertad.
- La ética es la preocupación por hacer el bien.
- La ética es el arte de orientar la acción.
- El nudo gordiano de la ética es la relación entre libertad y responsabilidad.
- El marchamo distintivo del acierto moral es la alegría.

Por último, vamos a abordar la tensión existente entre enfoque individual —o, mejor dicho, individualista— que tradicionalmente han tenido la tareas docentes y el enfoque «colaborativo» y cooperativo que el nuevo enfoque orientado a la profesionalización impone. El trabajo en

equipo, en comunidad educativa, es una de nuestras asignaturas pendientes en la formación del profesor universitario. Nos falta tradición y cultura, e, incluso, a veces, se defiende como valor superior un enfoque individual alentado por el principio de la libertad de cátedra. Como dice Barnett (1994), en el contexto académico universitario, se echa de menos el sentido de comunidad, de comunicación entre profesores e, incluso, entre disciplinas.

Frente a esto, hoy se impone, debido a la globalización, la interrelación entre saberes y personas, la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad —como ocurre en el caso, por citar sólo un ejemplo, de las experiencias de «enseñanza por problemas». Estos nuevos enfoques «colaborativos» son, efectivamente, revolucionarios si se los compara con nuestros modos habituales de trabajo. Exigen cambios profundos tanto de los hábitos organizativos de la institución universitaria, como de las concepciones y los métodos docentes de los profesores.

Ya tenemos equipo de investigación entre los profesores universitarios. En ellos, hemos encontrado modos de trabajo creador más fecundos y económicos. Deberíamos reflexionar sobre las motivaciones, personales e institucionales, que se han movilizado y que explican la facilidad con que nos hemos integrado en equipos de investigación. Posiblemente, nos ayudarían igualmente a la integración en equipos docentes. Una vez más, el tratamiento diferencial entre las dos funciones del profesor universitario, la investigación y la enseñanza, nos lleva a tener que lamentar el deterioro relativo de la segunda con respecto a la primera.

Así como el investigador novel se incorpora a un equipo de investigación donde se inicia y socializa en los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes propios de la actividad investigadora; el profesor novel en su función docente debería poder integrarse también en un

equipo docente. Hay que aprender a ser un miembro eficaz de un equipo docente de la misma manera que hay que aprender a ser un miembro eficaz de un equipo investigador. La diferencia está, en primer lugar, en la falta de tradición y cultura. Por eso, la formación pedagógica del profesor universitario debe partir de esta realidad para transformarla. Para iniciar nuestro camino, podemos ayudarnos de algunas experiencias realizadas en otros países, pero fácilmente adaptables a nuestro contexto. Para una documentación de primera mano, se puede consultar el trabajo de McDonald (2001). Según este autor, el primer salto que hay que realizar es el que lleva de la cultura egocéntrica y competitiva propia de las tribus académicas (Becher, 1998) a la cultura del compromiso compartido y el trabajo «colaborativo» característica de las comunidades académicas.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA  
DEL PROFESOR, COMPLEMENTARIA  
A LA FORMACIÓN EN LAS DISCIPLINAS  
QUE SE HAN DE ENSEÑAR.  
LA DOBLE IDENTIDAD  
PROFESIONAL DEL DOCENTE  
UNIVERSITARIO: EXPERTO  
EN LA MATERIA Y EN SU ENSEÑANZA

Nixon, en 1996, analizó la crisis de identidad de los profesores universitarios tradicionales ante los nuevos valores que la profesionalización de los estudios universitarios exigía. Frente a la crisis de identidad de los profesores, debida a los cambios en la misión de los estudios superiores y en las condiciones de trabajo de los profesores universitarios, ofrece al profesor una nueva perspectiva, la que aporta la enseñanza centrada en el aprendizaje activo, independiente, relevante, aplicado, útil, permanente y adaptado al contexto. Según Nixon, el reconocimiento institucional de la docencia y la integra-

ción de investigación y docencia son necesarios para crear unas condiciones laborales que faciliten la nueva identidad profesional del profesor. En esta línea de trabajo, otros autores hablan de la doble identidad profesional del profesor universitario.

La doble identidad profesional del profesor universitario supone que este ha de ser experto en su disciplina y experto en la docencia de la misma. La identidad profesional se refiere a ciertos aspectos que tienen que ver con lo que soy, lo que hago, mi grupo de pertenencia, de qué hablo, sobre qué escribo, las reuniones científicas a las que asisto, las lecturas que hago. Según estos indicadores, construir la identidad del profesor universitario como docente es una asignatura pendiente. Efectivamente, no hay identidad profesional sin una formación pertinente que desarrolle estos aspectos de la doble identidad profesional del profesor universitario.

El profesionalizar y dignificar la tarea docente ayudaría al desarrollo de la identidad del profesor como docente. Elton (1993) habla de las múltiples fidelidades del profesor universitario. Como docente, el profesor tiene una doble fidelidad, a la disciplina que enseña y a la pedagogía universitaria que representa el a quien se enseña. Y, años después, Elton (2001) sigue hablando en los mismos términos, en esta ocasión, de los dos amores del profesor universitario, su disciplina y sus alumnos, o el aprendizaje de la misma por los alumnos.

Elton (2000) –mediando en la polémica surgida entre Rowland, que publicó en 1998 «Turning Academics into Teachers?», y Andresen, que contestó a lo dicho por éste en «Teaching Development in Higher Education as Scholarly Practice: a reply to Rowland et al. “Turning Academics into Teachers?”» (2000)– asume en «Turning Academics into Teachers: a discourse on love» la defensa de la doble identidad profesional

del docente universitario. Elton habla, en este artículo de los dos «amores» del profesor, su disciplina y sus alumnos, y de la necesidad de superar el nivel artesanal o «preprofesional» del ejercicio docente. No es válida cualquier docencia. Una docencia excelente exige una formación que aporte los referentes teóricos, técnicos y prácticos que aseguren la eficacia y la satisfacción laboral. En el 2001, Elton publica «Training for a craft or a profession?», y se plantea la siguiente pregunta: ¿Estamos haciendo las cosas correctamente o estamos haciendo las cosas correctas? La formación debe orientarse a hacer las cosas correctas, y no a hacer lo establecido, aunque equivocado, correctamente. El peligro de hacer las cosas equivocadas muy bien está ahí. La formación del profesor universitario como profesional de la docencia tiene que permitirle desarrollar una comprensión crítica del proceso de aprendizaje-enseñanza y el escenario institucional en que éste tiene lugar. Es necesario que se proporcione al docente una formación crítica y adaptada al contexto que le ayude a cambiar y mejorar el sistema, más que a adaptarse a él.

#### NUEVAS OPORTUNIDADES Y RECURSOS. NECESIDAD DE ADAPTARSE A LOS CAMBIOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Muchos de los cambios a los que estamos asistiendo en la institución universitaria eran necesarios y todos ellos exigen de nosotros un proceso de adaptación. Cuando Martin (1999) empieza a trabajar con encuestas y entrevistas hechas a profesores ingleses y australianos, encuentra que muchos de estos profesores están insatisfechos y desilusionados –yo diría «quemados»–, pues se sienten mal preparados

para afrontar las nuevas demandas y exigencias de su papel. Estos profesores, según su investigación, se encuentran en tensión, en una encrucijada entre: un enfoque individualista y colegial de las tareas docentes; la exigencia de rendir cuentas o responsabilizarse de los recursos empleados y asumir el reconocimiento y apoyo recibidos; y el peso de la tradición, y la necesidad de innovación y creación del futuro. Pero la universidad no logrará cumplir su misión con un cuerpo profesoral desilusionado. La propuesta de esta autora, que comparto en su integridad, es que los profesores tenemos que aprender –y mejor si alguien nos facilita este aprendizaje– a vivir feliz y eficazmente en este mundo universitario paradójico y contradictorio –paradojas del mundo postmoderno. Además, tenemos que enseñar a nuestros estudiantes a vivir en un mundo que cambia a un paso cada vez más acelerado. Sólo si como profesores estamos adaptados a este mundo en cambio, si sabemos sobrevivir en el cambio, si «somos el cambio que queremos ver en el mundo» –Martin usa esta cita de Gandhi–, podremos facilitar a nuestros estudiantes ese aprendizaje necesario.

Veamos ahora aquí la relación entre formación, flexibilidad y adaptación al cambio. Acabamos de ver que la universidad del siglo XXI presenta nuevos retos y oportunidades. Es hora de ver estos retos positivamente, más como oportunidades de mejora que como riesgos y peligros: nuevas oportunidades, nuevas tecnologías, nuevos clientes, más diversidad y más autonomía personal e institucional, más exigencia de profesionalización a los estudiantes, la existencia de una cultura de la calidad y la búsqueda de la excelencia, la orientación del saber hacia la resolución de problemas reales, un enfoque más práctico de los estudios universitarios, la disponibilidad casi ilimitada de información, la existencia de redes informáticas cada vez más potentes y rápidas,

los intercambios a nivel mundial de conocimientos y experiencias al instante de producirse, los enfoques pluridisciplinarios, la labor en equipo, las oportunidades de formación pedagógica... Los dilemas de la universidad y la oportunidad de su integración son: formación integral o la preparación para un ejercicio profesional de nivel superior, elitista o de masas, especializada o generalista, nacional o mundial.

La demanda social va más hacia la capacitación profesional que hacia la formación integral de la persona del estudiante, y la generación y la transmisión crítica del conocimiento y la cultura. La universidad no puede dejarse contaminar por criterios de utilidad sólo inmediata; y no debe limitarse a satisfacer la demanda social, sino que debe ir por delante de ella, creando nuevas necesidades, orientándolas: debe asumir el liderazgo intelectual y social para poder avanzar hacia una sociedad culta y profesionalizada. Hoy en día, hay que revisar la preparación para la vida profesional para proporcionar una formación integral, global, de la persona, que aúne el desarrollo personal y la adquisición de competencias profesionales, seguridad en uno mismo y capacidad de cooperación en un equipo de trabajo. Frente a la formación enciclopédica, la formación «generalista» está poniendo el acento, más que en los contenidos, que son perecederos, en las capacidades intelectuales, el espíritu de iniciativa, el aprender a emprender y la capacidad de adaptación a un mundo laboral cambiante. Frente a una educación en la que sólo haya lugar para la información y los conocimientos, defiende el refuerzo de habilidades y actitudes y valores —una formación permanente y creadora, una formación en la práctica y para la práctica. La misión formativa de la universidad ha de tener como fin una formación polivalente, flexible, integral.

## OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

### DIVERSIDAD Y NOVEDAD DE LOS PAPELES QUE EL PROFESOR UNIVERSITARIO TIENE QUE ASUMIR HOY

Kesteman (1996) se pregunta qué formación pedagógica ha de darse a los profesores universitarios, y responde: «aquella que pueda hacer aparecer el maestro que debe haber debajo de los profesores, aquella que le permita descubrir la universalidad, apreciar la alteridad, estimular el dialogo... Aquella que haga descubrir al profesor la importancia de tener una visión, una inteligencia y un corazón, aquella que le recuerde que debe interrogarse sin descanso sobre la finalidad de sus conductas y osar hacerse la pregunta fundamental: ¿en nombre de qué hacemos aprender lo que hacemos aprender?» (p. 54).

Según Imbernón (2000, p. 37), necesitamos un nuevo profesor universitario porque se necesita una nueva universidad. El profesor tiene que aprender a enseñar educando a sus alumnos en valores, en el dominio de las emociones y en aspectos sociales y ambientales.

Donnay y Romainville (1996) presentan la formación pedagógica de los profesores universitarios como una herramienta para la resolución de los problemas que el profesor, ya sea principiante o experimentado, encuentra. Según estos autores, el oficio de profesor no es lo que era, ni es lo que será. Para determinar los problemas o necesidades de formación, estos autores empiezan por analizar las condiciones de trabajo de los profesores como profesionales multitarea, y establecen como objetivo final de la formación lograr que el perfil del profesor sea el de un profesional reflexivo que sigue aprendiendo a partir de su experiencia práctica.

Los nuevos papeles del profesor universitario vienen determinados, principalmente, por los cambios en el escenario universitario y las potencialidades ofertadas por las nuevas tecnologías en la sociedad de la información y la comunicación. El listado de estos nuevos papeles es largo, el profesor ha de ser: «facilitador» del aprendizaje, mediador entre la disciplina y los estudiantes, orientador y guía en la búsqueda, apoyo y sostén en el esfuerzo, supervisor en las experiencias, creador de escenarios y oportunidades de aprendizaje individual y grupal, promotor de intercambios de conocimientos y experiencias entre aprendices, fuente de retro-información del trabajo individual y grupal, creador de espacios y tiempos para la reflexión colectiva, modelo de aprendiz y ayuda para el aprendizaje de otros que también quieren aprender, evaluador justo de los aprendizajes, buscador y gestor de recursos, director de equipos de trabajo e investigación, usuario de las nuevas tecnologías, trabajador del proceso de aprendizaje-enseñanza a nivel multidisciplinar e internacional, tutor personal, académico y profesional... En suma, el profesor debe ser no sólo instructor, sino también formador y educador, y realizar tareas relacionadas más con sus funciones como tutor y menos con la transmisión de una información ahora disponible para todos.

El cambio en el papel y las actividades docentes del profesor universitario supone, en suma, el paso del papel de transmisor de información y conocimientos al de «facilitador» del aprendizaje significativo del estudiante. El alumno, hoy, tiene acceso directo a una información sobrea-bundante. Vivimos en la sociedad de la información y la comunicación. Hay medios poderosos que ofrecen toda la información necesaria. Pero la facilidad de acceso a la información, no permite garantizar su asimilación, su reconstrucción en conocimiento por parte del alumno y su uso pertinente. La disponibilidad

de la información es insuficiente para asegurar su asimilación y aprendizaje, ya que el acceso a una información prácticamente ilimitada puede conducir al estudiante a una visión parcelada y parcial, inexacta y superficial de la materia de estudio. El profesor es imprescindible como mediador entre la información y el conocimiento pertinente de ella. El aprendizaje —es decir, la asimilación, comprensión y utilización de la información— exige la intervención del profesor en una función y un papel diferentes, como orientador, modelo y guía.

Para estas nuevas funciones, actividades y tareas, el profesor universitario necesita poseer conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes nuevos. Consecuentemente, la finalidad de todas las actividades de formación pedagógica del profesor universitario tendrá que ser dotarle de todos estos recursos necesarios para un ejercicio profesional excelente. En suma, el objetivo de todos los programas de formación pedagógica del profesor universitario tiene que ser hacer al profesor cada vez más profesional en sus tareas. Como ya hemos dicho —aunque no importa repetirlo, tomando como esquema los Cuatro Pilares de la Educación (Delors 1996)— ser profesional supone para un profesor: saber —poseer una base teórica amplia sobre su docencia—, saber hacer —haber adquirido un conjunto de destrezas y habilidades que le permitan ser eficaz—, saber ser —haber desarrollado actitudes, valores y virtudes propios de la profesión docente que le hagan más eficaz y permitan que su tarea sea satisfactoria— y saber trabajar en equipo —haber adquirido las competencias necesarias para ser un miembro eficaz de las comunidades educativas. A partir de las actividades de formación pedagógica, el profesor habrá desarrollado un modelo del profesor y de sus tareas que le permitirá la auto-evaluación y el desarrollo profesional continuado.

La diversidad y la novedad de los papeles que el profesor universitario debe desempeñar hoy para ver cumplidas las expectativas que la institución, los alumnos y la sociedad han puesto en él le llevan a asumir nuevas tareas –a ser más formador que informador, más guía y orientador que fuente de información, más apoyo y refuerzo que sancionador, más buscador y gestor de recursos que usuario de los mismos–, y nuevos papeles institucionales –ligados a cuestiones como las relaciones con la sociedad que, finalmente, es la que aporta los recursos; el enfoque multidisciplinar y el enfoque orientado a la profesionalización; la formación integral del egresado; la heterogeneidad de alumnos y la sobrecarga de planes de estudio; los nuevos formatos curriculares, a distancia, en otros soportes técnicos y para nuevos clientes; y la formación a lo largo de la vida.

Necesitamos renovar nuestra concepción de la universidad como organización que aprende y enseña a aprender, y cuya misión es buscar el desarrollo total, intelectual, afectivo y social de sus clientes: los estudiantes y la sociedad. La universidad, como organización que aprende a aprender en una sociedad del conocimiento (*Informe Dearing: Higher Education in the Learning Society*; Libro Blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI, Unesco, 1995; Duke, 1992 y 2002, *The Learning University*; Martin, 1999), debe estar abierta al cambio: en estructuras, alumnao, medios técnicos, profesorado, liderazgo... Becher (1989) propugna, frente a las «tribus académicas», una universidad dinámica y con capacidad de adaptación, una organización reflexiva y crítica consigo misma que se cuestiona su propio ser y actuar, y su propia pedagogía.

Ante los dilemas y dificultades que la universidad afronta en el momento actual –la nueva idea de universidad; los nuevos y cada vez más diversos estudiantes; los

nuevos planes de estudio; las nuevas titulaciones; las nuevas tecnologías de enseñanza; la mundialización de los intercambios de conocimientos; las nuevas posibilidades de comunicación a través de redes informáticas cada vez más potentes y rápidas; la exigencia de rendimiento de cuentas, eficacia y eficiencia; la respuesta a las demandas cambiantes de la sociedad; la renovación permanente en contenidos y métodos...– la necesidad de una respuesta profesionalizada es más urgente. A esto hay que añadir, además, las reducciones presupuestarias: la institución universitaria y los profesores tienen que hacer más y mejor con menos recursos.

#### CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE PROFESOR UNIVERSITARIO QUE TENGA EN CUENTA LAS NUEVAS TAREAS

La construcción de un modelo de profesor universitario nos ayudará en la delimitación de la meta hacia la cual hemos de dirigir nuestro programa de formación y desarrollo profesional. En la elaboración de dicho modelo, utilizaremos distintos materiales, con los cuales construiremos una guía de trabajo. En primer lugar, acudiremos a la descripción que algunos autores hacen del buen profesor; en segundo lugar, resumiremos la abundante literatura sobre las cualidades que, según los alumnos, deben tener los profesores y la docencia que estos imparten; a continuación, revisaremos los criterios de excelencia y los índices de calidad con los que es posible evaluar institucionalmente la docencia; y, por último, nos centraremos en las concepciones que los profesores premiados por la calidad de su docencia tienen de ella.

Veamos, para comenzar, algún ejemplo de cómo se describe a los buenos profesores en la literatura.

Elton (1987) describe al buen profesor universitario a través de esta lista de

adjetivos calificativos –bien organizado, bien preparado, interesado en la materia, amigable, flexible, servicial, creativo, claro, entusiasta, interesado por los estudiantes, abierto, sistemático, comprometido y entregado–, mientras que Ramsden (1992) dice de los profesores profesionales que:

- Poseen un amplio repertorio de habilidades docentes específicas.
- No olvidan que su meta es el aprendizaje de los estudiantes.
- Escuchan y aprenden de sus alumnos.
- Evalúan constantemente su actuación docente.
- Piensan que enseñar es hacer posible el aprendizaje.
- Enseñan con entusiasmo.
- Muestran preocupación y respeto por los alumnos.
- Tienen facilidad para hacerse entender por los estudiantes.
- Hacen del estudiante un aprendiz autónomo.
- Usan métodos que exigen al estudiante aprender activa y cooperativamente.
- Dan *feedback* de alta calidad a sus estudiantes sobre sus trabajos.
- Enseñan los conceptos claves de su materia y evitan la sobrecarga de trabajo.

Rodríguez Rojo (2000), por su parte, –en un artículo sobre «Sociedad, Universidad y Profesorado», en el que tuvo en cuenta las transformaciones del contexto social y universitario (de la sociedad de la industrialización a la sociedad de la mundialización y la globalización, de la universidad napoleónica a la universidad de la comunicación, del profesor instructor al educador)– resume las características de un buen profesor universitario, que ha pasado de ser un instructor a ser educador: «un profesor educador es aquel que

siente su función docente como parte integrante del desarrollo de la personalidad propia y de sus alumnos» (p. 96) y enseña a aprender a aprender para seguir aprendiendo a lo largo de la vida de manera creativa, transformadora y solidaria. Este autor destaca las siguientes características:

- Además de enseñar o instruir, educa desde un enfoque humanista y del desarrollo global de la persona.
- Es un investigador de su docencia y un profesional reflexivo.
- Posee conocimientos teóricos y prácticos de la transversalidad epistemológica, y la inter y multidisciplinariedad.
- Maneja las redes informáticas y de comunicación disponibles.
- Parte de la problemática socioeconómica como contexto inmediato donde incardinar su labor.
- Parte de una cosmovisión coherente y una teoría crítico-comunicativa de la cultura y la sociedad que proporcione una visión del hombre y del sentido de la existencia. Desde este punto de vista, el profesor se constituye en modelo de persona para los alumnos.
- Está comprometido con su tiempo, política y culturalmente.
- Es competente en saberes y en saber enseñarlos.

Una vez vistas las opiniones de algunos autores que han escrito sobre las características del buen profesor universitario, pasaremos a ver las cualidades que según los alumnos deben tener sus profesores y que constituyen el modelo de profesor reflejado en los cuestionarios de evaluación del profesor a partir de la opinión de los estudiantes.

Los análisis factoriales de los cuestionarios de opinión realizados a los alumnos sobre la calidad de la docencia coinciden

en señalar cinco dimensiones básicas que definen al buen profesor:

- El dominio de la asignatura.
- Los métodos apropiados de enseñanza.
- La relación personal con los estudiantes.
- El entusiasmo por la materia y la docencia.
- La justicia en la evaluación.

Como ejemplo de lo que acabamos de decir, veamos algunos estudios «clásicos» sobre el tema: en 1975, Wotruba y Wright hicieron una recopilación de 21 estudios cuyo objetivo era identificar las cualidades de una enseñanza efectiva. La lista incluye las diez características que son nombradas con mayor frecuencia:

- Las actitudes favorables hacia los estudiantes.
- Las habilidades de comunicación.
- El dominio de la materia.
- La imparcialidad en los exámenes y las calificaciones.
- La capacidad para animar a los estudiantes a pensar por sí mismos.
- La buena organización de la asignatura y del curso.
- El entusiasmo por su asignatura.
- El gusto por la experimentación.
- La flexibilidad.
- Las buenas habilidades como orador.

También Marsh (1987) ha investigado de manera exhaustiva la evaluación de la docencia a partir de las respuestas de los alumnos a los cuestionarios de opinión, y señala nueve dimensiones de la buena enseñanza:

- El interés y la relevancia del contenido.
- La carga docente y discente apropiada.
- La organización del contenido.
- La explicación clara.

- El entusiasmo.
- La apertura.
- La empatía.
- La exigencia adecuada.
- Los procedimientos de evaluación y el *feedback* justos.

Castonguay-Leblanc, y Couturier-Leblanc (1989), en la Universidad de Moncton y a partir de los resultados de una encuesta aplicada a 1.316 estudiantes, establecen el siguiente listado ordenado por preferencias de las características deseables en un profesor:

- El conocimiento de la materia.
- La disponibilidad.
- La evaluación justa.
- La unión entre teoría y práctica.
- El gusto por la enseñanza.
- El ser metódico y estructurado.
- El respeto a los estudiantes.
- La claridad en la exposición.
- El que favorezca el desarrollo intelectual y de los estudiantes.
- La presentación interesante de la asignatura.
- La facilidad de palabra.
- La habilidad en las relaciones humanas.
- El pensamiento personal y original.
- El sentido del humor.

Otra fuente a la que podemos acudir a la hora de acometer la tarea de perfilar un modelo de buen profesor es la bibliografía existente sobre criterios de excelencia en docencia e indicadores de calidad.

A partir de los listados que presentan Elton y Partington (1991), Sizer, Spee y Bormans (1992) y De Miguel (1997) e integrándolos, podemos elaborar el siguiente:

- La preparación para la enseñanza.
- La calidad al impartir la enseñanza.
- El volumen y la extensión de la enseñanza impartida.

- La innovación en enseñanza.
- La comunicación con los estudiantes.
- Los procedimientos idóneos de evaluación.
- La evaluación de la propia enseñanza.

Quiero hacer especial referencia a los criterios de excelencia docente que la universidad de Sydney utiliza para premiar a sus mejores profesores (Dunkin y Precians, 1992; Martín, 1999):

- El interés y entusiasmo al enseñar y promover el aprendizaje.
- El interés en promover la mejora de la enseñanza a través de innovaciones.
- El dominio de la materia y actualización en su campo de estudio.
- La captación de las necesidades de los estudiantes.
- La toma en cuenta del *feedback* de sus colegas y alumnos sobre su enseñanza.
- La habilidad para organizar los materiales y presentarlos atractivamente.
- La habilidad para evaluar y dar un *feedback* útil a sus estudiantes.
- La habilidad para estimular la curiosidad y el aprendizaje independiente en los estudiantes.
- El interés y compromiso en promover la excelencia en enseñanza entre sus colegas.

Por último, vamos a revisar las concepciones de la docencia que tienen los profesores premiados por la calidad de ésta. Los profesores organizan su docencia en función de sus concepciones acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

Dunkin y Precians (1992) resumen en las siguientes características las concepciones que sobre la enseñanza tienen doce profesores de la Universidad de Sydney premiados por ser los mejores:

- Se conciben como «facilitadores» del aprendizaje (dicen qué es lo que hay que aprender, cómo se va a evaluar lo aprendido, son claro en la exposición y mantiene actualizados sus temarios).
- Se conciben como mediadores entre la asignatura y el alumno.
- Enfocan la docencia desde las exigencias del aprendizaje.
- Son entusiastas de la asignatura y su docencia (contagian su entusiasmo al alumno).
- Se conciben como guías del aprendizaje autónomo del estudiante (despiertan el deseo de saber y aportan los recursos necesarios para hacerlo).
- Tienen una visión compleja de la tarea de enseñar a partir de la complejidad del acto de aprender (complejidad intelectual, social y afectiva).
- Defienden la necesidad de la auto-evaluación de la docencia a partir del comportamiento de los estudiantes en las clases, los resultados en trabajos y exámenes y la hetero-evaluación –opinión de alumnos, colegas, etc.

A partir del análisis de la información hasta aquí presentada, ofrecemos un modelo de profesor universitario que puede guiar nuestros pasos en los programas de formación inicial y desarrollo profesional de los profesores universitarios. Este modelo se refiere a las características comunes a todos los profesores universitarios, y tiene que ser completado con las características específicas derivadas de cuatro variables: el área de conocimiento, los alumnos, el profesor y el contexto. Nosotros nos centramos en el primer nivel de análisis. De este modo, según nuestro modelo, un buen profesor universitario debe:

- Ser un especialista, al más alto nivel, de su área de conocimiento y su docencia. Esta especialización tiene que estar vinculada a la investigación sobre el contenido de su disciplina y la docencia de la misma. El profesor será así un intermediario entre las disciplinas y los alumnos formado profesionalmente en cada una de las tareas que tiene que desempeñar, principalmente: la investigación, la docencia y la gestión universitaria. Esta formación le permitirá hacer fácil lo difícil.
- Estar motivado para la investigación y la docencia de su disciplina; sentir entusiasmo, interés y vocación por ella.
- Poseer ciertos rasgos de personalidad que las tareas docente e investigadora exigen. Entre otros: paciencia, tolerancia, empatía, justicia, apertura, disponibilidad, interés por los otros, adaptación, creatividad, curiosidad intelectual, flexibilidad y sentido del humor.
- Poseer ciertas habilidades personales básicas, como: facilidad para las relaciones interpersonales, habilidades para la comunicación, liderazgo, control del estrés, tolerancia a la frustración y «asertividad».
- Poseer habilidades docentes específicas como organizador y gestor de las situaciones y los recursos de aprendizaje, planificador a largo y corto plazo de las actividades docentes y discentes, «facilitador» del aprendizaje individual y grupal, innovador de los procesos de aprendizaje-enseñanza, comunicador –para despertar el interés de los estudiantes y promover el deseo de aprender y seguir aprendiendo–, promotor del aprendizaje autogestionado por el alumno y del pensamiento independiente y crítico, evaluador preciso y justo, y eficaz administrador del tiempo.
- Auto-evaluar su desempeño y desarrollar una actitud reflexiva y crítica sobre su propia actuación.
- Ajustar su comportamiento a los valores y virtudes propios de la profesión docente.
- Desarrollar y actualizar las habilidades y actitudes exigidas para el trabajo en equipo.
- Ser innovador y estar abierto al cambio en su desempeño profesional; estar actualizado en la disciplina y su docencia.

Para enseñar hay que poner los medios y crear las condiciones que hacen posible el aprendizaje. La formación pedagógica del profesor le tiene que enseñar a organizar las interacciones estudiante-contenido que tienen lugar en un determinado contexto, que el profesor prepara para hacer posible el aprendizaje. Esto, sin olvidar que debe hacerse prescindible, porque ha de enseñar a aprender. Un buen profesor es el que se hace innecesario muy pronto. Aquel que sabe dirigir bien los primeros pasos del aprendizaje y pronto se retira a la retaguardia para que el alumno asuma todo el protagonismo y la iniciativa que el aprendizaje demanda. Por ello, es necesario que, en los primeros momentos del proceso aprendizaje-enseñanza, el profesor utilice métodos centrados en el profesor, para después ir introduciendo métodos más centrados en el alumno –exige que pase de los métodos transmisivos a los métodos activos, de la lección magistral al aprendizaje autónomo dirigido. La formación pedagógica tiene que ayudar al profesor a determinar: qué tienen que aprender los estudiantes y por qué (objetivos y contenido), cómo debe gestionar las condiciones del aprendizaje (métodos y recursos) y cómo debe gestionar lo aprendido (evaluación).

## CONDICIONES DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO, INSTITUCIONALIZADA Y PROFESIONALIZADA. LA PROFESIÓN DE FORMADOR

En este apartado vamos a estudiar dos condiciones o exigencias que debe cumplir la formación pedagógica de los profesores universitarios si pretende ser eficaz. Este estudio va a tomar como punto de partida el análisis de las experiencias de formación existentes, porque a partir de ese análisis se justifican mejor las condiciones que voy a desarrollar. Empezaré resumiendo el trabajo realizado para la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Cruz, 2000).

Mi análisis de la situación actual tiene en cuenta, por una parte, el estado actual de la formación pedagógica de los profesores en las universidades española, y, por otra, la evaluación personal de las experiencias de formación habidas.

### ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

En este momento, en la universidad española, se ha conseguido cierta «sensibilización» por lo que respecta a este tema, lo que ha motivado el reconocimiento, en alguna medida, de la necesidad de la formación pedagógica de los profesores. Así, en la mayoría de las universidades, existen instancias institucionales que diseñan las actividades de formación pedagógica de sus profesores. Como he dicho antes, la asistencia del profesorado a estas actividades de formación es cada vez mayor y la media de edad de los asistentes más alta. A su vez, va siendo más frecuente la presencia, en las actividades de formación, de profesores estables y con responsabilidades de gestión en instituciones universitarias. Dicho esto,

en una visión amplia de las distintas experiencias, no se pueden obviar las diferencias existentes entre unas universidades y otras.

Otro dato que quiero resaltar es la presencia, en las últimas publicaciones sobre la universidad española, de capítulos dedicados a la formación pedagógica de los profesores y a la demanda de una mejora de su formación integral. Por citar dos referencias de máxima actualidad, en el *Informe Universidad 2000* y «La universidad española hacia Europa» (Michavila y Calvo, 2000) hay amplias referencias a este problema.

Afortunadamente, estamos asistiendo a un cambio, paulatino, pero sensible, en la valoración de la necesidad de formación pedagógica de los profesores universitarios y en la organización y la gestión de la formación de los profesores universitarios. Este cambio se explica y es explicado gracias al papel dinamizador que la formación pedagógica del profesorado viene desempeñando al incorporar aires nuevos, innovadores, a la visión que se tiene de la universidad –el nuevo papel del profesor y los nuevos métodos, escenarios y medios para llevar adelante el proceso de aprendizaje-enseñanza en el contexto universitario actual.

Por doquier están soplando estos aires de cambio, modernización, revisión y renovación de la institución universitaria que podemos aprovechar para implementar y optimizar los programas de formación pedagógica del profesor universitario. No obstante, pese a compartir la precavida opinión del profesor Escudero Muñoz (1999) y su valoración de que cualquier fenómeno de cambio e innovación pertenece a la categoría de lo conflictivo, paradójico, incierto y problemático, soy optimista con respecto a las oportunidades que en este momento se conjugan a favor de la formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario. Si no estuviera convencida de ello, no permanecería en el empeño que nos ocupa:

optimizar la formación pedagógica del profesor universitario español.

La oportunidad que las circunstancias actuales nos deparan debe motivarnos para asumir la responsabilidad de aprovecharla para mejorar, de manera sensible, lo que hasta ahora veníamos haciendo en el campo de la formación de los profesores. Tanto los responsables de la política y la gestión universitarias como los profesores y los equipos responsables de la formación deberíamos reflexionar sobre las enseñanzas que proporcionan las experiencias de formación habidas, para luego realizar una evaluación crítica. También deberíamos hacer un esfuerzo por aunar proyectos y recursos de manera que sea posible rentabilizar las inversiones en formación.

#### **EVALUACIÓN PERSONAL DE LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN VIVIDAS**

Al hacer esta evaluación, mi propósito es aportar información sobre la formación pedagógica de los profesores universitarios que conozco directamente y someter dicha información a una valoración crítica, para, a partir de ella, contribuir con mi granito de arena al proceso de mejora de la formación pedagógica de los profesores universitarios en el futuro inmediato.

Para empezar, quiero señalar el enfoque individual y «voluntarista» de esta formación. En todas las experiencias de formación pedagógica que conozco, es el profesor quien decide, a título personal, si toma parte o no a las propuesta de formación que su universidad oferta. Es él quien selecciona a que actividades de formación va a asistir y cuando. Frente a la reglamentación legal y la obligatoriedad que la formación de profesores tiene en los otros niveles del sistema educativo español, la

formación pedagógica del profesor universitario no posee un carácter obligatorio, ni existe una reglamentación legal mínima que dé coherencia y consistencia a esta formación.

Esta falta de reglamentación —o, al menos, de unas directrices generales al respecto— explica la heterogeneidad y desigualdad existente entre las distintas experiencias de formación de los profesores universitarios. Éste es el segundo aspecto que quiero señalar en este análisis. En efecto, existe gran heterogeneidad en la filosofía, el enfoque teórico, y las metodologías empleadas en los diversos programas, así como en su duración.

Sin un marco legal, aunque sea mínimo, ni un enfoque institucional que ofrezca orientaciones generales, guías de actuación y líneas de continuidad a los programas de formación de cada universidad, con demasiada frecuencia, las actividades de formación se ven sometidas a los abatares académicos, políticos y personales de los responsables de los servicios encargados de llevarlas a cabo. Este es el tercer aspecto que quiero señalar, ya que es demasiado frecuente que las personas responsables de programas de formación pedagógica de los profesores universitarios cambien. De este modo, sin personal estable, es más difícil la profesionalización del personal dedicado a la formación pedagógica de los profesores. A veces, estos cambios suponen un estancamiento de los programas, otras su desaparición y, en todos los casos, una discontinuidad.

En este balance, también quiero resaltar la opinión, ampliamente extendida entre las personas que estamos trabajando en este campo, de que el compromiso institucional con la formación es «poco comprometido». Yo calificaría de ambivalente la posición de la institución universitaria en lo referente a la formación pedagógica de sus profesores, ya que, por una parte, propicia las actividades de formación pedagógica de sus profesores y,

por otra, ni la reconoce, ni la exige, ni la valora. En el capítulo de las propuestas, habrá que exigir un compromiso institucional más profundo y coherente. Esto implica que las instituciones se comprometan a ser más exigentes con la calidad de la docencia, su reconocimiento y valoración.

Por último, quiero señalar la escasa comunicación entre los servicios que ofertan las actividades de formación en las distintas universidades. En el apartado de las exigencias o condiciones para que la formación pedagógica del profesor universitario sea eficaz, abordaré la necesidad de superar este enfoque «voluntarista» e intuitivo, que también se está repitiendo a la hora de diseñar y desarrollar los servicios o unidades de formación pedagógica de los profesores.

La necesidad de institucionalizar, sistematizar y profesionalizar la formación pedagógica del profesor universitario es evidente y es, además, la conclusión que obtenemos de este análisis y valoración personal.

#### LA NECESIDAD DE INSTITUCIONALIZAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

Soy consciente de los riesgos que estoy asumiendo al hacer esta propuesta. Una mala institucionalización de los programas de formación puede traer más problemas que soluciones. Por eso, voy a trabajar esta propuesta con esmero, para intentar ver de que modo se podría mejorar lo que estamos haciendo a través de la institucionalización de la formación.

Voy a abordar la institucionalización de la formación pedagógica del profesor universitario como construcción social de la formación frente al enfoque individualista y, también, como creación de contextos institucionales. Empezaré por este segundo enfoque, ya que condiciona al primero.

Actualmente, la formación pedagógica del profesor universitario es voluntaria, individual y ocasional. A partir de mi primera propuesta, resulta evidente que si es tan necesaria y pertinente la profesionalización del profesor, la formación profesional específica y sistemática no puede dejarse a la sola voluntad individual del profesor. Si las razones que he esgrimido en apoyo de mi primera propuesta son suficientes para apreciar la necesidad de profesionalizar la tarea del docente universitario, entonces, la formación tiene que ser exigida. Si es necesaria, en un futuro más bien cercano, el profesor universitario tendrá el derecho, además de la obligación, de recibir y acreditar dicha formación. En este punto estamos adelantando un futuro próximo.

Una forma de institucionalizar y dar un soporte organizativo a la formación pedagógica del profesor universitario podría ser la creación de una Agencia Nacional de Formación Pedagógica del Profesor Universitario. Estoy proponiendo hacer un recorrido institucional paralelo al seguido en la evaluación del profesor y de la docencia.

Las características que De Miguel (1999b) señala para el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades nos pueden ayudar a diseñar el Plan Nacional de Formación. Entre esas características estarían: el enfoque abierto (en marcos teóricos y metodologías), la «comprensividad» del modelo y la homologación metodológica. Por otra parte, podemos utilizar su experiencia para anticipar las soluciones a los problemas que la Agencia Nacional de Formación podría encontrar basándonos en los encontrados por el Comité de Evaluación. Según su experiencia, son aspectos a cuidar de manera primordial: la estructura organizativa; la selección y formación de formadores; el diseño de objetivos, contenidos y metodologías; el funcionamiento de las

comisiones de centro o titulación; y la rentabilidad del esfuerzo institucional.

Las propuestas de mejora que hace De Miguel para la evaluación podrían servirnos de guía en el diseño del Plan Nacional de Formación Pedagógica del profesor universitario. Entre otras, cita: clarificar el marco jurídico y repartir responsabilidades y competencias entre plan nacional, autonomías y universidades; intensificar los sistemas de planificación y propuesta de objetivos; avanzar en el desarrollo metodológico del modelo propuesto; implicar a toda la comunidad universitaria en los procesos de liderazgo y participación; y cuidar que el plan tenga consecuencia positivas.

Es pertinente fijarse en la historia de la evaluación del profesor y la calidad de las universidades por el paralelismo que se ha dado entre la evolución de la evaluación del profesor y la de la formación pedagógica. La evaluación del profesor también empieza con profesores voluntarios, después se generaliza y, por último, se institucionaliza con el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Con la formación pedagógica, podíamos seguir el mismo camino, ya sea creando una Agencia Nacional para la Formación Pedagógica del Profesor Universitario o incorporando en la Agencia Nacional de Evaluación las funciones correspondientes.

Las funciones de la Agencia de Formación serían:

- crear un Plan Nacional de Formación Pedagógica del Profesor Universitario;
- crear una política y una cultura de la formación pedagógica del profesor;
- diseñar el modelo general de formación;
- elaborar recursos o materiales de trabajo para la formación;
- formar a los formadores;

- investigar;
- crear un sistema de acreditación de la formación y
- evaluar y reconocer los programas de formación que estén llevando a cabo las universidades.

Su estructura organizativa podría ser:

- Un Comité Nacional de Formación del Profesor Universitario.
- Un equipo de expertos en formación pedagógica del profesor en cada universidad, cuya tarea sería:
  - adaptar el programa guía (nacional) a su universidad,
  - analizar de necesidades de formación específicas,
  - diseñar la formación, planificación, ejecución y evaluación, y
  - gestionar del programa.
- Una Comisión de formación por titulación.

#### LA NECESIDAD DE PROFESIONALIZAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. LA PROFESIÓN DE FORMADOR

En este apartado, como síntesis y elaboración final de todo lo dicho en este artículo, abordaré la necesidad de profesionalizar la formación pedagógica de los profesores universitarios. Esta concepción profesional de la formación implica que la formación impartida sea sistemática, reglamentada, exigida y reconocida; y, también, contempla las condiciones contextuales que la hacen posible, es decir, su institucionalización —como ya hemos visto.

Para empezar, trataré de justificar esta necesidad de profesionalización y lo haré a partir de lo dicho sobre la necesidad, utilidad y pertinencia de la profesionalización de la tarea docente y de la propia definición de profesor como profesional de la docencia de Elton: «persona que ha recibido una

formación sistemática acerca de los conocimientos, habilidades y actitudes que la tarea docente exige y que garantizan la calidad de la enseñanza y la satisfacción de profesores y alumnos con la formación que dan y reciben» (Elton 1993, 1995). En el apartado correspondiente, hemos visto cómo la formación pedagógica del profesor universitario es necesaria si queremos profesionalizar al profesor y profesionalizar las tareas docentes. Hemos puesto de manifiesto la necesidad de dicha profesionalización para superar el nivel meramente artesanal e intuitivo en el desempeño de la tarea docente. En síntesis, con la profesionalización del profesor y de sus tareas lo que se pretende es presentarle teorías y procedimientos que le permitan realizar cada vez más competentemente sus tareas, facilitarle el proceso de resolución de los problemas docentes y discentes que a diario encuentra en su labor, enseñarle a aplicar con flexibilidad las distintas alternativas de solución de estos problemas, y ofrecerle un modelo de profesor que le permita auto-evaluar el desempeño de su labor y renovarse permanentemente. Todo lo afirmado sobre la necesidad de profesionalizar la tarea docente es pertinente a la hora de abordar la profesionalización de las actividades de formación pedagógica del profesor.

Con dicha profesionalización se espera obtener una serie de beneficios, es decir:

- asegurar la calidad de los programas de formación;
- alcanzar la eficiencia deseable;
- mejorar la satisfacción de los formadores y sus clientes, los profesores; y
- propiciar la innovación y el desarrollo profesional de los formadores.

Los conocimientos intuitivos, naturales o espontáneos son insuficientes para cumplir con las exigencias de calidad y

excelencia que hoy plantea la formación en cualquier campo. También en la formación debemos pasar de un modelo artesanal y «preprofesional» a un nivel profesional. El saber teórico bien fundado, el entrenamiento en la habilidades docentes específicas y la supervisión en los primeros años del ejercicio profesional serían los garantes de la calidad de los programas de formación pedagógica del profesor en lo que se refiere a la variable «formador». El saber profesional comprende un conjunto de saberes que, según el esquema que propone Delors son: saber, saber hacer, saber ser y saber trabajar en equipo (Delors 1996). Para profesionalizar las actividades de formación del profesor universitario, el formador deberá adquirir de manera sistematizada esos conocimientos.

La condición para la profesionalización de la formación pedagógica es, pues, una formación específica y sistemática que aporte los saberes teóricos y técnicos, y que desarrolle en el formador las habilidades, actitudes, valores y virtudes necesarias para realizar un trabajo de calidad y satisfactorio para los mismos formadores y para sus clientes, los profesores, la institución universitaria y la sociedad.

El modelo de formación debe partir de la definición del perfil profesional del formador pedagógico del profesor universitario. Este perfil profesional, como producto esperado del proceso de formación, es el referente que debe guiar el diseño de la formación. Los contenidos y la metodología deberán ser coherentes con él.

El perfil profesional que utilizan la mayoría de programas de formación de formadores pedagógicos de profesores universitarios que conozco es el de un profesional reflexivo que aprende a partir de su práctica docente y para lograr mejorar su práctica (Schön 1992). Este proceso de reflexión va precedido y acompañado por una formación que proporciona los fundamentos teóricos sobre las tareas propias de un formador. La reflexión del

profesional está guiada por modelos teórica y experimentalmente contrastados. La reflexión sin guía teórica es ciega y está desorientada. Las teorías son la luz que permite ver, analizar, evaluar y mejorar nuestra práctica. En estos programas de formación de formadores, la teoría y la práctica son complementarias. Se parte del análisis crítico de la práctica y se busca en la teoría el momento orientador que suministre iniciativas para la mejora del ejercicio práctico. A su vez, la práctica es el crisol donde la teoría se perfecciona (Zuber-Skerritt, 1992; Brew, 1995; Webb, 1996; Fraser, 1999, 2001; O'Leary, 1997; Wright, 2000; Land, 2001;).

En este momento, a nivel mundial, se está investigando y publicando abundante literatura sobre la profesión de formador pedagógico de los profesores universitarios. La revista *The International Journal for Academic Development* que edita *The International Consortium for Educational Development in Higher Education-ICED* sirve de plataforma a estos trabajos. En este consorcio, participan, entre otros países: Alemania, Australia, Bélgica, Canadá, Croacia, Dinamarca, España, Finlandia, Holanda, India, Noruega, Reino Unido, Sri Lanka, Suecia y Suiza. En la actualidad, la investigación se orienta hacia la revisión de la práctica llevada a cabo por los formadores expertos, el análisis de las concepciones que tienen de la profesión los formadores expertos, la búsqueda del perfil profesional del formador, la definición de su papel y sus tareas, y los modelos de programas de formación para el futuro.

Por tanto, no estamos solos en el empeño de profesionalizar la formación pedagógica del profesor universitario. En otras latitudes, próximas o lejanas, están afrontando la misma tarea. Las necesidades y los objetivos son semejantes, pero difieren los contextos institucionales. Por ello, podemos compartir conocimientos y aprender mucho unos de otros, pero sin olvidar la necesidad

de adaptar a la idiosincrasia particular de cada contexto las aportaciones recibidas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALTALEJOS, F.; IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A.; JORDÁN, J. A.; JOVER, G.: *Ética Docente*. Barcelona, Ariel, 1998.
- ALTBACH, P. G.: *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*. Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997.
- AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS: *Statement on Professional Ethics*. <http://www.aaup.org/Rbethics.htm>, 2000.
- ANDRESEN, L. W.: «Teaching Development in Higher Education as Scholarly Practice: a reply to Rowland et al. "Turning Academics into Teachers?"», en *Teaching in Higher Education*, 1, 5 (2000), pp. 23-31.
- BARNETT, R.: *Academic Community. Discourse or discord?* London, Jessica Kingsley Publishers, 1994.
- BECHER, R. T.: *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Buckingham, SRHE and Open University Press, 1989.
- BERENDT, B.: «Comment soutenir et mettre à l'oeuvre la transition de l'enseignement à l'apprentissage à travers des programmes de développement du personnel académique: exemples et perspectives», en *Enseignement supérieur en Europe*, 3, XXIII (1998), pp. 25-44.
- BREW, A. (Ed.): *Directions in staff development*. Buckingham, SRHE & Open University Press, 1995.
- CASTONGUAY-LEBIANC, Y.; COUTURIER-LEBIANC, G.: «L'excellence professorale selon les étudiants du premier cycle du CUM de l'université de Moncton», en *Pédagogique*, 9 (1989).
- CENTRA, J. A.: *Determining faculty effectiveness: Assessing teaching, research and service for personnel decisions and improvement*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1979.

- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: *Informe Universidad 2000*. Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2000.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid, Consejo de Universidades. Secretaría General, 1998.
- CRUZ TOMÉ, M. A.: «La formación inicial para la docencia universitaria», en *Tarbiya*, 4 (1993), pp. 65-88.
- «Formación Inicial del Profesor Universitario: Fundamentación Teórica y Experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid», en *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7 y 8 (1994), pp. 11-34.
- «Los servicios de ayuda a la docencia», en J. M. RODRÍGUEZ (Ed.): *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario*. Huelva, Instituto de Ciencias de la Educación, 1996.
- «Modelo de profesor y modelo de formación», en T. HORNILLA: *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1999.
- «La formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38 (2000), pp. 19-35.
- CRUZ TOMÉ, M. A. DE LA; GRAD, H. M.: «Formación pedagógica de los profesores universitarios en la UAM: Balance de dos años de existencia del Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria», en LÁZARO, L. M. (Ed.): *Formación Pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia, Servei de Formació Permanent, 1993.
- CRUZ TOMÉ, M. A.; URDIALES, M.<sup>a</sup> DEL C.: «El estrés del profesor universitario», en *Ansiedad y Estrés*, 2 y 3, 2 (1996), pp. 261-282.
- CRUZ TOMÉ, M. A.; FERNÁNDEZ, A.; MAIQUEZ, J. M.: «Formation pédagogique initiale du professeur universitaire en Espagne: présentation du programme de l'Université Polytechnique de Valence», en *Res Académica*, 1 y 2, 18 (2000), pp. 155-170.
- DALCEGGIO, P.: «La formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur», en LÁZARO, L. M.: *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación*. Valencia, Servei de Formació Permanent, 1993.
- DALLAT, J.; RAE, G.: «Teacher training for university teachers?», en ELLIS, R. (Ed.): *Quality Assurance for University Teaching*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1993.
- DAVIS, J. L.: «Passage d'une conception centrée sur l'enseignement à une conception centrée sur l'apprentissage: recrutement du personnel et stratégies de développement de carrière pour les universités du vingt et unième siècle», en *Enseignement supérieur en Europe*, 3, XXIII (1998), pp. 9-24.
- DE KETELE, J. M.: «Entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles», en DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M.: *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend*. Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A., 1996.
- DE MIGUEL, M.: «Evaluación y Reforma Pedagógica de la Enseñanza Universitaria», en APODACA y LOBATO (Eds.): *Calidad de la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona, Alertes, 1997.
- *Calidad de la enseñanza universitaria y excelencia académica*. Lección inaugural del curso académico 1999-2000. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1999a.
- «El plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Problemas y alternativas», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34 (1999b), pp. 99-114.
- DELORS, J. et al.: *Libro Blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Comisión de las Comunidades Europeas, 1995.

- DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana, 1996.
- DONNAY, J.; ROMAINVILLE (Eds.): *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles, De Boeck & Larcier SA, 1996.
- DUKE, C.: *The Learning University. Toward a New Paradigm?* Buckingham, SRHE & Open University Press, 1992.
- *Managing the Learning University*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2002.
- DUNKIN, M. J.; PRECIANS, R. P.: «Award-winning university teachers' concepts of teaching», en *Higher Education*, 24 (1992), pp. 483-502.
- ELLIS, R. (Ed.): *Quality Assurance for University Teaching*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1993.
- ELTON, L.: *Teaching in higher education: appraisal and training*. London, Kogan Page, 1987.
- «University teaching: a professional model for quality», en ELLIS, R.: *Quality assurance for university teaching*. Buckingham, Open University Press, 1993.
- «An institutional framework», en BREW, A. (Ed.): *Directions in staff development*. Buckingham, SRHE & Open University Press, 1995.
- «Turning Academics into Teachers: a discourse on love», en *Teaching in Higher Education*, 2, 5 (2000), pp. 257-260.
- «Training for a craft or a profession?», en *Teaching in Higher Education*, 3, 6 (2001), pp. 420-421.
- ELTON, L.; PARTINGTON, P.: *Teaching standards and excellence in higher education. Developing a culture for quality*. Occasional Green Paper, 1. London, Committee of Vice-Chancellors and Principals, Universities Staff Development Unit, 1991.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M.: «La formación permanente del profesor universitario: cultura, política y procesos», en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 34 (1999), pp. 133-157.
- FRASER, K.: «Australian academic developers: entry into the profession and our own professional development», en *International Journal for Academic Development*, 4 (1999), pp. 89-101.
- FRASER, K.: «Australian academic developers' conceptions of the profession», en *International Journal for Academic Development*, 1, 6 (2001), pp. 54-64.
- GALVIN, C.: «A promotion of teacher professionalism: higher education and initial teacher education in England and Wales», en *Studies in Higher Education*, 1, 21 (1996), pp. 81-92.
- GIBBS, G.: «Changing lecturer's conceptions of teaching and learning through action research», en BREW, A.: *Directions in staff development*. Buckingham, SRHE & Open University Press, 1995.
- GRIFFITHS, S.: «Staff development and quality assurance», en ELLIS, R. (Ed.): *Quality Assurance for University Teaching*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education/Open University Press, 1993.
- HICKS, O.: «Career Paths of Director of Academic Staff Development Units In Australian Universities: the emergence of a species?», en *International Journal for Academic Development*, 2, 2 (1997), pp. 56-63.
- IMBERNÓN, F.: «Un nuevo profesorado para una universidad nueva. ¿Conciencia o presión?», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38 (2000), pp. 37-46.
- KESTEMAN, J. P.: «Des pédagogues ou des maîtres? L'enseignement universitaire en quête d'un sens», en DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M. (Eds.): *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A, 1996.
- KNAPPER, C.: «Is Academic Development a Profession?», en *International Journal for Academic Development*, 2, 3 (1998), pp. 93-95.
- KNIGHT, P. T.; WILCOX, S.: «Effectiveness and Ethics in Educational Development: changing contexts, changing notions», en *International Journal for Academic Development*, 3, 2 (1998), pp. 97-106.

- LAND, R.: «Agency, context and change in academic development», en *International Journal for Academic Development*, 1, 6 (2001), pp. 4-20.
- LEITNER, E.: «La qualification pédagogique du personnel académique et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage», en *Enseignement supérieur en Europe*, 3, XXIII (1998), pp. 58-73.
- MCDONALD, I.: «The Teaching Community: recreating university teaching», en *Teaching in Higher Education*, 2, 6 (2001), pp. 152-167.
- McFARLANE, F.: «Justice and Lecturer Professionalism», en *Teaching in Higher Education*, 2, 6 (2001), pp. 141-152.
- MARSH, H. W.: «Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research», en *International Journal of Educational Research*, 11 (1987).
- MARTIN, E.: *Changing Academic work: Developing the learning university*. Buckingham, SRHE & Open University Press, 1999.
- MICHAVILA, F.; CALVO, B.: *La Universidad Española hoy. Propuesta para una política universitaria*. Madrid, Síntesis, 1998.
- *La universidad española hacia Europa*. Madrid, Fundación Alfonso García Escudero, 2000.
- NEAVE, G.: «L'Enseignement Supérieure en transition: 25 ans d'expérience», en *Gestion de l'Enseignement Supérieure*, 3, 8 (1996).
- NIXON, J.: «Professional Identity and the Restructuring of Higher Education», en *Studies in Higher Education*, 1, 21 (1996), pp. 5-16.
- O'LEARY, J.: «Staff development in a climate of economic rationalism: A profile of the academic staff developer», en *International Journal for Academic Development*, 2 (1997), pp. 72-82.
- PIPER, D. W.: *Are professors professional? The Organisation of University Examinations*. London, Jessica Kingsley Publishers, 1994.
- QUINTANILLA, M. A.: «La misión y el gobierno de la universidad», en *Revista de Occidente*, 216 (1999), pp. 117-146.
- RAMSDEN, P.: *Learning to teach in higher education*. London, Routledge, 1992.
- RAMSDEN, P.; MARTIN, E.: «Recognition of good university teaching: policies from an Australian study», en *Studies in Higher Education*, 3, 21 (1996), pp. 299-315.
- RODRÍGUEZ ROJO, M.: «Sociedad, universidad y profesorado», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38 (2000), pp. 79-99.
- ROTH, R. (Ed.): *The Role of University in the Preparation of Teacher*. London, Falmer Press, 1999.
- ROWLAND, S. et al.: «Turning Academics into Teacher?», en *Teaching in Higher Education*, 2, 3 (1998), pp. 133-141.
- SAMUELOWICZ, K.; BAIN, D.: «Conceptions of teaching by academic teachers», en *Higher Education*, 24 (1992), pp. 93-111.
- SCHÖN, D. A.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid, MEC/Paidós, 1992.
- SIZER, J.; SPEE, A.; BORMANS, R.: «The rôle of performance indicators in higher education», en *Higher Education*, 24 (1992), pp. 133-155.
- SQUIRES, G.: *Teaching as a professional discipline*. London, Falmer Press, 1999.
- UNESCO: *La educación superior en el s. XXI: visión y acción*. Documento de trabajo. Conferencia mundial sobre la Educación Superior. París, 1998.
- WEBB, G.: *Understanding Staff Development*. Buckingham, SRHE & Open University Press, 1996.
- WOTRUBA, T. R.; WRIGHT, P. L.: «How to Develop a Teacher-Rating Instrument: A Research Approach», en *Journal of Higher Education*, 46 (6) (1975), pp. 653-663.
- WRIGHT, W. A.; MILLER, J. E.: «The educational developer's portfolio», en *International Journal for Academic Development*, 1, 5 (2000), pp. 20-29.
- ZUBER-SKERRITT, O.: *Professional development in higher education. A theoretical framework for Action Research*. London, Kogan Page, 1992.