



LA FORMACIÓN DIDÁCTICA Y PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS: LUCES Y SOMBRAS

JEAN-MARIE DE KETELE (*)

RESUMEN. El público en general tiene la imagen de una universidad conservadora, suma de personalidades, cada una experta en su disciplina, poco interesada por la calidad pedagógica de su enseñanza... al contrario que en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. En estos últimos, existe una auténtica formación didáctica. En la universidad, esto no existe o, a lo sumo, hay una suma de «acciones formativas individuales fragmentadas».

En este trabajo, queremos demostrar que dicha imagen es en gran parte falsa. Y para ello, procederemos en dos tiempos: primero describiendo el contexto, puesto que la universidad tiene unas características específicas que deben tenerse en consideración y, en segundo lugar, presentando un amplio inventario descriptivo sobre las prácticas existentes de formación didáctica. Estas prácticas son tan numerosas y diferentes que nos ha parecido conveniente organizarlas en torno a lo que hemos llamado «los diez escenarios que favorecen la formación didáctica y pedagógica en la universidad». Al final de este largo recorrido, nos detendremos unos instantes sobre la cuestión «¿a qué modelo de formación dar prioridad?».

ABSTRACT. Generally, people has the image of a conservative university, integrated by many important figures who are experts on their discipline, a university with few interest in the pedagogical quality of teaching... contrary to what is thought of primary and secondary levels, where there is an authentic didactic training.

In this article we want to demonstrate that great part of that image is false. For this purpose we work in two times: first, we describe the context, since university has specific characteristics which should be taken into consideration. Secondly, we present a wide descriptive inventory of the existing practices of didactic training. These practices are so numerous and diverse that we have thought it convenient to organize them in what we call «the ten stages which favour didactic and pedagogical training in the university». Finally, we will stop for a moment at the question: To what training model should we give priority?

(*) Universidad Católica de Lovaina.

UN CONTEXTO PARADÓJICO

La mayoría de los documentos oficiales atribuyen *una triple función* al profesor de universidad: la función investigadora que se materializa en publicaciones científicas; la función docente que se traduce en una carga horaria de cursos, seminarios y trabajos prácticos; y una función relativa a los servicios que presta a la comunidad interna (principalmente tareas de gestión y servicios en el interior de la universidad) y externa (trabajos de representación de la universidad, expertos, consejos, cursos de formación...). La distribución de estas tres funciones varía mucho, no sólo de una universidad a otra, sino también entre los individuos de una misma universidad (ver encuestas realizadas en la Universidad Libre de Bruselas y en la Universidad Católica de Lovaina, UCL). La encuesta efectuada en la UCL ha sido publicada por Guiot y Bonami (*Cahiers du GIRSELF*, 2000). Citemos algunos ejemplos.

En algunas universidades, los profesores asumen funciones de gestión aproximadamente un 100% de su tiempo. Si en las universidades occidentales esta situación se da más a menudo al final de su carrera, en los países en vías de desarrollo esta carga recae a menudo en los profesores que acaban de terminar su tesis de doctorado. Si la distribución de las cargas de gestión no afecta de la misma manera a todos los profesores, lo mismo sucede con la distribución de los servicios a la comunidad externa: así, los profesores de los departamentos de las disciplinas fundamentales son menos solicitados que los profesores vinculados a los departamentos de las áreas aplicadas, que generalmente son muy solicitados desde el exterior (ciencias de la educación, administración y gestión, ciencias de la salud...).

En las universidades con muchos alumnos —como sucede en los países en vías de desarrollo o en los primeros ciclos de algunas de nuestras universidades occidentales— algunos profesores se ven obligados (algunos lo hacen gustosamente) a dedicar la mayor parte de su tiempo a la enseñanza y a la supervisión de los estudiantes. En otros casos, unos profesores están enteramente dedicados a tareas de investigación; incluso las enseñanzas que asumen forman parte de su tarea de investigador.

Pero la mayor parte de las situaciones encontradas son combinaciones de las tres funciones citadas, principalmente de investigación y de enseñanza. Y es aquí donde aparecen una serie de problemas tantas veces citados y raramente resueltos satisfactoriamente. «Cuando se le dice a un profesor de universidad que debe destacar tanto en la enseñanza como en la investigación, la mayor parte de las veces se aprecia cómo se contrae su rostro por el esfuerzo, como el Hércules de Miguel Ángel...»¹ (Plourde, 1993). Y este autor analiza las razones de tal rictus. Muchas universidades siguen el modelo germano-americano cuya primera preocupación es conseguir la excelencia en el campo científico. En este caso, el prestigio se establece por el número de investigadores-doctores, el número de estudiantes de tercer ciclo, el número y lugar de las publicaciones y el número de subvenciones recibidas para la investigación. Así se entiende que, a pesar de las declaraciones oficiales insistiendo en la calidad de la enseñanza, «la excelencia en la investigación constituya la exigencia o el criterio número uno para la concesión de los ascensos de los profesores de universidad» (Plourde, p. 159). Esta situación es ratificada por varios autores (Seldin et al., 1990; Méthot, 1993; Piccinin, 1993).

(1) Michel Plourde en el coloquio de la *Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria* (AIPU) en Yaoundé, 1992 (ver las actas publicadas, 1993, p. 259).

Incluso cuando los profesores preparan sus dossiers para la promoción tienen tendencia a poner en evidencia sus actividades investigadoras, ¿quiere esto decir que los profesores aceptan esta situación? Los resultados de dos encuestas (Piccinin, 1992; Plourde, 1993) nos ilustran a este respecto.

La primera encuesta, realizada a una muestra compuesta por el 53% de los profesores de la Universidad de Ottawa, pone en evidencia los siguientes aspectos:

El 80% de los profesores no tenían ningún tipo de iniciación a la docencia en el momento de su contratación y más del 70% informaron que no se les interrogó sobre ello. En cambio, el 86% piensa que debería evaluarse la competencia como docente de un candidato antes de contratarlo y el 90% piensa que se le debería iniciar en la enseñanza antes de confiarle una clase. Entre estos últimos, el 65% estima que los nuevos profesores deberían ser animados a seguir un programa de iniciación a la docencia antes de comenzar a enseñar, mientras que el 25% cree que deberían estar obligados a ello. [...] Una mayoría considerable (80%) de los profesores piensa que sería deseable conceder un peso igual a la enseñanza y a la investigación cuando se trata de otorgar un ascenso o la permanencia. Por otra parte, más del 60% de los encuestados considera que son pocos los profesores que alcanzan la excelencia en dos actividades.

(Piccinin, 1992, pp. 478-479)

En la segunda encuesta, realizada en la Universidad de Montreal a 705 profesores, se obtienen los resultados siguientes:

El 60% de los profesores que respondieron al sondeo opinan que son pocos los que consiguen destacar a la vez en la investigación y en la enseñanza; a su vez, el 63% de los encuestados no está de acuerdo con la afirmación que sostiene que un profesor no puede ser un buen docente a no ser que esté activamente comprometido con proyectos de investigación científica; de igual modo,

el 62% de los encuestados considera que un profesor debería poder enseñar en los grados superiores incluso si no está comprometido personalmente en un proyecto de investigación.

(Plourde, 1993, p. 260)

Asistimos, por tanto, a una *primera paradoja*: los profesores deben valorar ante todo su carrera científica y no su carrera docente para ser promocionados, pero estiman que esta última es personal e institucionalmente importante.

Ante estos resultados, ¿hay que constatar que la institución universitaria no cambia y que los responsables de las universidades no toman ninguna decisión para valorar la función docente? Aunque la institución universitaria es una institución esencialmente conservadora (Bourdieu, 1984), los responsables de algunas de ellas han tomado muchas iniciativas en estos últimos años tanto en el área anglófona, como muestra el estudio de Wright (*Tendances et préoccupations pédagogiques: survol du milieu universitaire anglophone*, 1992) como en el área francófona, como muestra el documento producido por un grupo de investigadores de todas las universidades francófonas belgas (Leclercq et al., 1993). Estos dos trabajos realizan un inventario de las decisiones tomadas por las autoridades para valorar la función docente al igual que de las iniciativas puestas en marcha o reconocidas por éstas.

Las conclusiones que extrae Wright en el contexto anglófono resultan igualmente válidas para las universidades belgas:

Las preocupaciones por el desarrollo de las instituciones postsecundarias en los medios universitarios anglófonos, en Canadá y Estados Unidos serán numerosas y esenciales en los próximos diez años:

La calidad de la enseñanza de primer ciclo ha sido severamente criticada en varios informes nacionales, aparecidos desde 1985, en los Estados Unidos. El debate relativo a

la calidad de la enseñanza ha conducido al cuestionamiento de la misión de la institución, del sistema de evaluación de los profesores, de la definición tradicional del universitario y de la sabiduría que encierra la primera regla de supervivencia del profesor-investigador: *to publish or perish*.

Nosotros señalamos los efectos tangibles en varios planos: revisión de la misión institucional, revalorización de la función docente y mayor compromiso de las autoridades académicas. Además, esta tendencia ha generado un clima favorable a los universitarios comprometidos con la mejora del trabajo docente y las condiciones de aprendizaje.

(Wright, 1992, p. 573)

Así, recientemente en la UCL, tras la decisión tomada por el Consejo académico durante el curso académico 2000-01, los docentes son invitados a elaborar un DVP (*Dossier de Valorización Pedagógica*) en que cada profesor incorpora todo documento o producto de su actividad pedagógica (docencia, formación, evaluación, investigación...) que demuestre la inversión de esfuerzo dedicado a desarrollar iniciativas pedagógicas de calidad.

Aquí nos encontramos ante *una segunda paradoja*: la inercia de la institución que tiende a prolongar por medio de sus actos la primacía de la función investigadora (que de hecho se mantiene prioritaria en los nombramientos y ascensos) y la voluntad de algunos responsables académicos que quieren promover la función docente de los profesores.

DIEZ INICIATIVAS O ESCENARIOS DIFERENTES DE LA FORMACIÓN DIDÁCTICA

En la actual situación paradójica, a nivel de las intenciones y de los discursos, se otorga cada vez más importancia a la función docente de la universidad, pero a nivel de los hechos y las mentalidades, la

función investigadora sigue siendo la más valorada y la que rige la mayoría de los comportamientos. Sin embargo, sería falso decir que de hecho no existe una formación didáctica, más o menos formal o informal, más o menos voluntarista, más o menos coordinada, más o menos compartida por la comunidad de profesores y estudiantes según los casos.

En esta sección, vamos a intentar realizar una relación descriptiva de los diversos escenarios de formación encontrados en las instituciones universitarias. Esto nos parece primordial y prioritario en relación con una tentativa de respuesta a la cuestión principal: «¿Por qué tipo de didáctica?».

LA INICIATIVA PERSONAL EVENTUAL O LA PRIMACÍA DE LO INFORMAL

En este escenario, la visión de la formación está relacionada con una concepción tradicional de la libertad académica. Cada académico ocupa una «cátedra» y es el único señor en ella. La organización de la enseñanza se efectúa a dos niveles. En un primer nivel, el académico responsable de la cátedra gestiona con total independencia las enseñanzas y al personal dependiente de dicha cátedra. En un segundo nivel, el conjunto de los académicos organiza toda la docencia en torno a un programa, concebido como un reagrupamiento de las asignaturas vinculadas a las cátedras, cuya importancia en términos de horas atribuidas refleja el peso (el poder, como lo definen Nizet y Bourgeois, 1996) de los diferentes titulares de cátedra.

En este escenario, la institución universitaria no ha previsto ningún tipo de formación o supervisión formalizadas. Diversas razones, que están lejos de tener los mismos fundamentos, pueden explicar esta actitud: o bien la formación pedagógica es juzgada inútil –incluso nociva– o bien se estima no prioritaria, o bien es

juzgada importante pero considerada como asunto personal de cada profesor.

Decir que en este escenario los profesores no se forman (o se deforman) sería demasiado rápido. La formación aquí es puramente informal. Numerosos trabajos recientes realizados por organismos internacionales, como el Banco Mundial y otros, muestran la importancia de la formación informal, de sus éxitos y fracasos estrepitosos. Aunque muchos de estos trabajos no se refieren a la universidad, se puede estimar que algunas de sus conclusiones aportan hipótesis interesantes a verificar en este sector.

La conferencia de Maurice Tardif en el coloquio de la *Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria en Laval* (1992) aborda este mismo tema. Este autor distingue cinco tipos de saberes de los profesores:

- El saber cultural (la cultura común, los saberes cotidianos).
- El saber disciplinar (la cultura universitaria, las disciplinas científicas).
- El saber de formación profesional (la cultura pedagógica y las «ideologías pedagógicas» desarrolladas por los expertos en pedagogía).
- El saber curricular (los discursos, objetivos, contenidos, métodos y procedimientos de evaluación establecidos por la institución universitaria en cuestión).
- El saber de la experiencia o saber práctico (los conocimientos específicos, basados en el trabajo cotidiano y el conocimiento del medio).

Estimamos que en este escenario, los saberes disciplinar, curricular (cuando está suficientemente formalizado) y sobre todo el de la experiencia serán favorecidos y constituirán los resultados principales (juzgados positiva o negativamente según

los casos) de esta situación de formación informal.

La idea, demasiado extendida en nuestra opinión, de que desde el punto de vista formativo no sucede nada, no resiste el examen de los hechos. Así, por ejemplo, una encuesta realizada en la Universidad Católica de Lovaina en los años ochenta donde ninguna información institucionalizada estaba prevista en aquella época ha inventariado algunas centenas de innovaciones pedagógicas (o pretendidas, como resulta en algunos casos) conducidas por los profesores, muy a menudo por voluntad propia. Con frecuencia, estas innovaciones estaban motivadas en su origen por la existencia de un problema a resolver o por una dificultad considerada importante para los autores. Al final, la mayoría de los autores destacaban el papel estimulante y formativo que estas experiencias habían supuesto no sólo para los estudiantes sino sobretudo para ellos mismos.

Casi en la misma época y a instancias de la *Fundación Rey Balduino*, nosotros constituimos un grupo de trabajo para recoger las innovaciones pedagógicas en la enseñanza secundaria. Nuestra sorpresa fue enorme al constatar la pobreza de nuestro inventario, lo que nos condujo a plantearnos una serie de preguntas. Por un lado, teníamos la universidad constituida por profesores que no habían tenido una formación pedagógica inicial y a los que no se les ofrecía ninguna estructura formal de formación. Por otro, nos enfrentábamos a una situación caracterizada por docentes que habían recibido una formación pedagógica inicial (dos o tres años para algunos) y que tenían programas de formación continuada a su disposición. En ambas instituciones, encontramos una minoría activa de profesores abiertos a la «investigación» pedagógica. Pero entre ellas, una se revela más innovadora que otra. Nuestra explicación de este hecho es que el entorno universitario ofrece más oportunidades de formación pedagógica

informal. En efecto, el profesor-investigador tiene muchas ocasiones para contactar con sus colegas extranjeros, lo que permite intercambios de experiencias. Por otra parte, todos los grandes departamentos disciplinares tienen la posibilidad de valorar sus «experiencias» pedagógicas dentro de asociaciones científicas centradas en la pedagogía o la didáctica de su disciplina, las cuales disponen de revistas especializadas (algo muy normal en la cultura universitaria). Finalmente, el profesor de universidad dispone de mucha más autonomía en sus actividades y en la movilización de los recursos necesarios para sus proyectos.

Por tanto, el medio universitario es potencialmente rico en formaciones pedagógicas informales. Sin embargo, en opinión de los responsables institucionales de la calidad de la enseñanza universitaria, muy pocos profesores recurren a ellas y los que más las necesitan menos las utilizan.

LA EVALUACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS: PRIMER PASO HACIA UNA FORMACION DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD

Con el desarrollo de la gestión empresarial (primero en las empresas privadas y después en las públicas), nace a principios de los años setenta un importante movimiento en las universidades norteamericanas, a saber: la evaluación de las enseñanzas, particularmente bien estudiada en los trabajos de Huguette Bernard (Bernard y Trahan, 1988; Bernard, 1992 y 1994). Más recientemente todavía, la revista *Mesure et Évaluation en Education*

dedica un número especial, coordinado por Huguette Bernard, a la evaluación de la enseñanza en la enseñanza superior (1999).

Las prácticas de evaluación de la enseñanza en nuestras universidades se remontan a comienzos de los años setenta. En esta época mostraban, ya fuera la iniciativa de los profesores que, interesados por perfeccionarse, exigían a sus estudiantes un *feed-back* sobre su enseñanza, ya de los estudiantes que frecuentemente publicaban sus valoraciones como medio para presionar a su institución. Estas prácticas, aunque han evolucionado, siguen constituyendo parte de las políticas elaboradas por las instituciones.

(Bernard, 1994, p. 53)

Si esta última consideración (el carácter más institucional) es particularmente real en el caso de América del Norte, no sucede lo mismo en el contexto francófono donde las situaciones varían enormemente según las instituciones. Así en Francia, la evaluación de las enseñanzas por los estudiantes es muy común en algunas *Grandes Écoles*² (sobre todo en las que forman ingenieros); en cambio, las autoridades de algunas universidades necesitarían mucha audacia para imponer (o sugerir) tales prácticas. Algunos profesores, a título individual, ni siquiera se atreverían a hacer público su deseo de que se pasara un cuestionario de evaluación en su propia clase, por miedo a ser presionados por sus colegas. En las universidades belgas, las situaciones varían igualmente, pero la tendencia es favorable a las prácticas de evaluación de las enseñanzas: desde la recomendación o estímulo institucional

(2) N. T.: Se trata de prestigiosos centros de enseñanza superior, que abren paso a profesiones influyentes. Sus alumnos son reclutados por concurso-oposición, generalmente tras dos años por lo menos de preparación en las llamadas *classes de préparation aux grandes écoles*, existentes en determinados centros de educación secundaria de nivel superior. Un buen grupo de estos centros están dedicados a la preparación de ingenieros de alto nivel (*École polytechnique, École national de ponts et chaussées, École de mines, École central des arts et des manufactures*, etc.); otro importante grupo es el constituido por las llamadas Escuelas normales superiores; la *ENA* (*École national d'administration*), así como otras cuantas instituciones pertenecen también al selectivo grupo.

hasta una obligación percibida en los últimos años como absolutamente normal (Demal, 1985 y 1994. Ver trabajos de la sección belga de la *Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria*).

Incluso cuando se perciben favorablemente, las prácticas de evaluación de las enseñanzas suscitan grandes debates de fondo.

Un primer debate se centra en los objetivos perseguidos por tal evaluación: ¿Debe cumplir una función administrativa, formativa o ambas a la vez?

Bernard analiza los términos de este debate como sigue:

En nuestras instituciones universitarias, la evaluación sirve a la vez para fines administrativos y formativos. El estudio de Bernard y Trahan (1988) demuestra que la totalidad de las instituciones canadienses persiguen ante todo un objetivo administrativo, es decir que los resultados de la evaluación son considerados para elaborar el dossier del profesor con fines ya sea de ascenso, ya de permanencia o de renovación del contrato. La evaluación puede así poner fin a un compromiso entre la institución y el empleado, como es el caso de los profesores asociados.

En paralelo a la finalidad administrativa, la evaluación de la enseñanza pretende un fin formativo. Así, en el 55% de las políticas de las universidades canadienses, se menciona que la evaluación sirve para la mejora de la enseñanza. Incluso algunas instituciones llegan a decir que la consecución del fin administrativo implica necesariamente la consecución del fin formativo. Otras, sin embargo cuestionan la consecución de este objetivo, preguntándose cómo puede mejorar su clase el profesor si la evaluación se hace únicamente al final del curso (Donald, 1991); a la vez se preguntan sobre los recursos a disposición de los profesores interesados en mejorar su enseñanza.

Por último, en ocasiones la evaluación conduce a fines ocultos, como facilitar información en el momento de una evaluación

de los programas de estudio y suministrar datos que utilizan los estudiantes a la hora de elegir sus asignaturas.

(Bernard, 1994, pp. 53-54)

Si se reconoce que el profesor tiene el deber de buscar la mejora de sus enseñanzas y los responsables de la institución el deber de gestionar los recursos humanos para la mejora de la calidad de la enseñanza, Willocq y Donnay (1993, pp. 329 y ss.) defienden una separación de las dos funciones:

Una evaluación que recoja la información destinada a un responsable externo suscita necesariamente un sentimiento de control en el observado, desposeyéndole de alguna manera de una parte del poder privado que éste ejercía hasta entonces sobre su campo de acción socio-pedagógico. Esto lo sufre particularmente el profesorado en general [...]

(p. 329)

Los autores lamentan que muy pocos estudios se interesen por «los efectos directos de tal evaluación sobre la mejora de la enseñanza». Creen que la evaluación de las enseñanzas con fines de control o de ascenso tiende a provocar «una disminución de la satisfacción en el trabajo y una disminución de las exigencias de cara a los estudiantes». Se basan en un estudio longitudinal realizado a lo largo de seis años en Australia (*experiencia Teval*, Baxter, Universidad de Queensland). Creen, sin embargo que «si la evaluación se realiza sobre una base voluntaria y confidencial, los efectos parecen positivos» (p. 330). Por tanto, defienden la opción según la cual el profesor de universidad debe tener «el máximo control sobre su proceso de enseñanza», lo que implica lo siguiente: «Se trata de favorecer la exposición del profesor a las consecuencias de las conductas pedagógicas dejándole el control del dispositivo pero ayudándole, por una parte, a recoger correctamente la información y, por otra, a poner en práctica las decisiones

de cambio». Los autores prefieren, sin embargo, renunciar a la expresión «evaluación de la enseñanza» y hablar de «análisis de la enseñanza».

Otro debate interesante gira en torno al papel que se debe conceder a los estudiantes, no solamente en la evaluación, sino también en la mejora. Así por ejemplo, en la Universidad Católica de Lovaina, los estudiantes ocupan un papel primordial en el procedimiento puesto en marcha: aparte del hecho de que evalúan por medio de un cuestionario anónimo cada asignatura cursada, participan en todos los órganos donde se tratan temas de enseñanza. Entre ellos, el «comité de curso» (compuesto por profesores del curso y por representantes elegidos por los estudiantes) desempeña un papel particularmente importante tanto a nivel de análisis de las situaciones de enseñanza como en la búsqueda de los medios para subsanar las dificultades encontradas o mejorar la calidad de la enseñanza. Todas las encuestas realizadas en las facultades y departamentos son muy positivas a este respecto: la acción de los comités de curso hace aflorar las dificultades antes de que se instaure un clima de tensión y crean un clima de serenidad y cooperación (las propuestas de los estudiantes a veces han dado lugar a interesantes innovaciones).

PREPARACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA MEDIR LOS RENDIMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES: UNO DE LOS ASPECTOS MÁS SENSIBLES... Y EFICACES PARA GENERAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

En los últimos tiempos, un cierto número de cambios en las universidades ha generado, en torno a los problemas relacionados con la evaluación de los rendimientos de los estudiantes, unas necesidades que no pueden ser satisfechas sin romper ciertas rutinas características de la cultura individualista de la libertad académica.

La «masificación» en los primeros ciclos universitarios, sin un aumento proporcional del profesorado, ha hecho imposible en muchos casos seguir con los procedimientos clásicos de evaluación del rendimiento de los estudiantes, a saber: el examen oral por una parte, el examen escrito que priorizaba lo que comúnmente se llama «*belles questions*» (de tipo disertación o resolución de problema) por otra, e incluso procedimientos mixtos que combinan las dos formas. En numerosas ocasiones, en el lapso de tiempo disponible y habida cuenta del número de estudiantes, era materialmente imposible organizar estos procedimientos que formaban parte de la cultura universitaria secular y donde los profesores no tenían que rendir cuentas a nadie. A partir del momento en que se recurre a la utilización de pruebas objetivas (preguntas verdadero-falso, preguntas con respuestas de elección múltiple o preguntas de relación) como único procedimiento posible de organizar los exámenes facilitado felizmente por las posibilidades del lector óptico, numerosos interrogantes escasamente planteados hasta el momento, hasta entonces en manos de los alumnos y sus padres, invaden el espíritu de los académicos y las autoridades:

- ¿Qué se evalúa con las pruebas objetivas?
- ¿Qué peso conceder a las respuestas falsas?, ¿hay que utilizar los índices de certeza preconizados por unos y rechazados por otros?
- ¿Seguimos evaluando lo que evaluábamos con los procedimientos anteriores, aun cuando nuestra enseñanza no haya evolucionado ni en el fondo ni en la forma?
- Finalmente, ¿qué nos gustaría evaluar en una formación universitaria de calidad?, ¿qué forma de evaluación es la ideal?, ¿qué forma de evaluación se debe preconizar para

conciliar calidad de la formación y ahorro del tiempo dedicado a la evaluación? y, en consecuencia, ¿qué forma de enseñanza se debe adoptar para hacer coherentes enseñanza y evaluación?

Semejante cambio en las condiciones de evaluación ha generado este tipo de preguntas entre los académicos interesados en su actividad científica por comprender lo que se oculta tras los resultados no previstos, al caer en la cuenta de que es necesario cuidar tanto la evaluación como la investigación, las cuestiones de «pertinencia» (¿qué se debe evaluar?), «validez» (¿evalúo lo que creo evaluar?) y «fiabilidad» (¿los resultados de mi evaluación son replicables?). Estas preguntas han suscitado y suscitan la necesidad de salir del «ghetto» en el que la antigua cultura de la evaluación los había situado.

Si al principio estas preguntas eran planteadas principalmente por los profesores que tenían asignaturas en los primeros ciclos, también han afectado a los profesores de segundo ciclo a partir de la explosión de las «especialidades». El caso de la medicina es particularmente elocuente. En el nivel del segundo ciclo, cada académico se preocupa por que los futuros médicos tengan al menos una formación de base en su especialización (lo que es una condición sine qua non para que un cierto número de ellos pueda decidir completar su formación en esa dirección). Esto lleva consigo la multiplicación de las clases con un número de horas poco importante (ya que el horario total es inestirable) puesto que cada especialización desea estar representada. Pero esto tiene también como consecuencia la multiplicación del número de exámenes (lo que se revela muy rápidamente imposible) o la concertación de un procedimiento de evaluación integrada (como es el procedimiento de estudio de un caso común que requiera la activación de conocimientos y

destrezas obtenidas de las diferentes especialidades). Y de esta manera, se genera una nueva didáctica y una nueva organización de la docencia. Hemos podido observar estos fenómenos en varias facultades de la UCL y en otras universidades en las que hemos trabajado.

Más allá de la masificación y de la multiplicación de las especialidades, un tercer factor juega cada vez más a favor de una mayor atención a todo lo referente a la evaluación. Se trata de la exigencia de una mayor publicidad y transparencia, reclamadas por los usuarios. Un ejemplar de una revista francesa de larga tirada, publicó el palmarés de la calidad de la formación ofrecida por todas las universidades francesas a sus estudiantes de primer ciclo. En los Estados Unidos, los procesos judiciales contra los centros de enseñanza son cada vez más numerosos y esta ola comienza a afectar a Europa hasta el punto de que algunos abogados se especializan en tales asuntos. Las fuertes campañas de los medios de comunicación en torno a las tasas de fracaso en el primer año de universidad llaman la atención sobre la calidad de la evaluación y de la enseñanza, tanto en la enseñanza secundaria como en la universidad. En las universidades belgas el reglamento declara los exámenes públicos, aunque apenas se utiliza esta posibilidad contrariamente a lo que sucede en las universidades italianas. Por el contrario, año tras año aumenta el número de estudiantes que piden revisar su examen tras la corrección (algo impensable hace diez años). Por otra parte, las autoridades de la UCL han enviado una circular a todos los profesores obligándoles a conservar las copias de los exámenes y exigiéndoles anotar nominalmente las cuestiones hechas en los exámenes orales así como las indicaciones sobre el comportamiento del interrogado. Todos estos signos han desarrollado en los profesores una mayor vigilancia, tanto

en la concepción y puesta en marcha de los procedimientos de evaluación como en la coherencia entre los métodos de enseñanza y evaluación. En consecuencia, estas exigencias han generado una demanda cada vez más fuerte de formación en la evaluación; dato a tener en cuenta, que abordaremos más adelante.

Si la mayoría de las universidades ha vivido durante muchos años sin apenas cuestionarse la evaluación —puesto que las prácticas evaluativas les parecían homogéneas— ya no sucede lo mismo, pues actualmente facultades enteras, incluso universidades, han rechazado el paradigma clásico de la formación y de la evaluación universitaria. El ejemplo bien conocido de la universidad de Maastricht es particularmente ilustrativo en dos aspectos al menos: cada dos años, la mitad del cuerpo profesoral dedica su tiempo de carga docente a diseñar procedimientos de evaluación mientras la otra mitad se dedica a la enseñanza. Se pasa la misma batería de preguntas de evaluación a todos los alumnos, cualquiera que sea su curso, con tasas de éxito diferentes. Estos ejemplos se multiplican y son cada vez más conocidos, más de 100 facultades de medicina practican el «enfoque por problemas». Cada vez más las *Grandes Écoles* y las facultades utilizan el estudio de casos como procedimiento para evaluar el rendimiento de los estudiantes.

Además, cada vez existen más trabajos (como los de Le Boterf, 1995; Lévy-Leboyer, 1996; De Ketele y Hanssens, 1997) que demuestran que el estatus del conocimiento tiende a cambiar bajo la influencia de diferentes factores, principalmente el medio económico. La noción de «competencia» se impone masivamente: no basta con acumular conocimientos para ser declarado competente; es competente quien es capaz, de cara a una categoría de situaciones-problemas, de activar y combinar los conocimientos y capacidades pertinentes para

resolverlos. La noción de competencia ha afectado al mundo de la empresa; afecta cada vez más a las *Grandes Écoles* y a las facultades universitarias más profesionalizantes, ¿afectará también a las facultades más tradicionales?

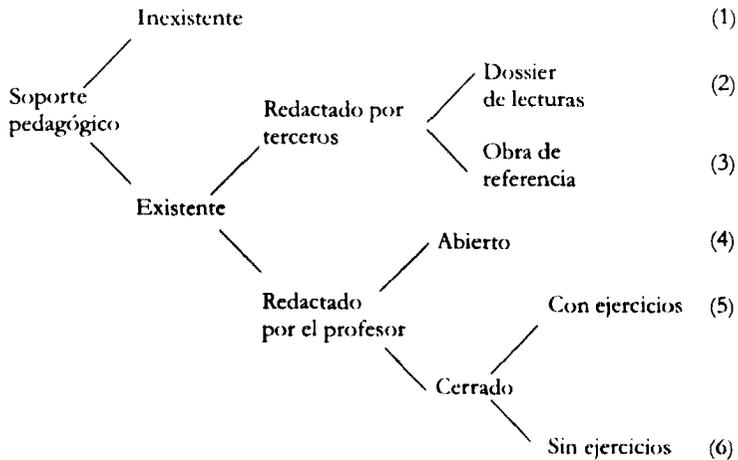
LA ELABORACIÓN DE SOPORTES PARA LAS CLASES

Como ya demostramos en una investigación anterior (De Ketele y Roegiers, 1994), hay una gran variedad de situaciones relativas a los materiales de curso:

- (1) La ausencia de materiales, casi inexistente en el primer ciclo, más frecuente en el segundo ciclo;
- (2) El dossier de lecturas, que recoge textos básicos redactados por diversos autores;
- (3) Una obra o un tratado de referencia, reconocido local, nacional o internacionalmente;
- (4) Un material abierto redactado por el propio profesor; abierto en el sentido de que el estudiante debe completarlo con apuntes tomados en clase, con su experiencia personal, con actualizaciones, mediante esquemas y cualquier otra tarea que requiera un tratamiento de la información pertinente. Esto permite la confrontación del saber desde la experiencia del estudiante con el saber teórico;
- (5) Un material redactado por el profesor de carácter cerrado que incluye ejercicios; como es el caso frecuente en ciertas disciplinas;
- (6) Un material redactado por el profesor de carácter cerrado pero sin ejercicios (cerrado en el sentido de que el contenido del curso está completamente determinado desde su inicio, así como el soporte necesario).

FIGURA I

Categorización de los materiales pedagógicos escritos



Al observar las categorías de los soportes, inmediatamente se aprecia que el grado de acompañamiento o guía pedagógica que el profesor facilita a sus alumnos varía de modo sensible. La guía explícita es inexistente o muy débil en el caso de ausencia de programa, cuando se utiliza el dossier de lecturas o un soporte abierto. Es netamente más elevada en el caso de un soporte cerrado que no requiera ejercicios. Sin duda es intermedia en el caso de un soporte cerrado que tiene ejercicios previstos y exigidos porque el abanico de aplicaciones es infinito. Lógicamente existe una relación entre el tipo de materiales que el profesor utiliza en clase y la implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje. Una ayuda pedagógica más cercana o próxima creará en el estudiante un sentimiento de mayor seguridad (a veces equivocado). Los materiales más abiertos son susceptibles de exigir un gasto de energía mayor que los materiales cerrados, sobre todo si no requieren ejercicios.

De ello podemos deducir que existen tres modos principales de implicación de los estudiantes según el tipo de ayudas o guías utilizadas en las clases: la implicación por profundización, en la que las clases se orientan a profundizar a partir de un material complejo y sin tener una guía explícita (lecciones magistrales), la implicación por interacción cuando las clases tienen un elevado grado de guía (seminarios) y, por último, la implicación por ejercitación cuando se facilitan materiales que requieren la participación activa del estudiante. De ahí que la elaboración de materiales haya supuesto un nuevo tipo de aprendizaje para el profesorado universitario sobre temas didácticos.

**EL IMPULSO
A LAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS**

Al hablar del escenario en que prima lo informal, ya hemos visto que existen

numerosas iniciativas pedagógicas, en general poco conocidas por los colegas y las autoridades. Desde el momento en que se reconoce su importancia y se valoran aquellas que presentan un cierto número de cualidades deseadas, se entra en un auténtico proceso de formación más formal. La experiencia de la UCL en este aspecto es particularmente interesante, pues demuestra una «política de pasos cortos» alargada en el tiempo que ya ha dado sus frutos. Se puede resumir como sigue:

1. Puesta en marcha por el Vicerrector (Jean Demal) de un grupo informal de «sabios» para mejorar la pedagogía en la universidad y la toma de conciencia de la existencia de iniciativas pedagógicas interesantes.
2. Encuesta sistemática a todos los profesores para identificar y describir todas las iniciativas pedagógicas «innovadoras», es decir, los métodos de enseñanza y de evaluación distintos a las clases magistrales o los clásicos trabajos prácticos.
3. Difusión de estas iniciativas en la comunidad universitaria para estimular la innovación.
4. Creación de un «fondo para materiales audiovisuales» de aproximadamente tres millones de francos belgas cada año para permitir la financiación de proyectos pedagógicos utilizando materiales audiovisuales como soporte.
5. A resultas de la experiencia adquirida en los primeros proyectos, identificación de los criterios prioritarios para seleccionar los proyectos y orientar mejor las iniciativas, esencialmente: la pertinencia de la imagen para el proyecto (y más en concreto la explotación de la «gramática de la imagen» en coherencia con el «escenario pedagógico»), el número de estudiantes a los

que afecta el proyecto (en el espacio y en el tiempo); la viabilidad y confianza que se pueden tener en el equipo en términos de respeto de los plazos (con los equipos sin experiencia, el proyecto se divide en dos tiempos: una primera liberación de fondos para una primera etapa; una segunda liberación de fondos si la primera etapa ha sido efectuada correctamente en el plazo establecido); las posibles oportunidades de difusión del producto en el exterior (este criterio no es una condición necesaria).

6. Creación de una «comisión de aulas», encargada de estudiar el equipamiento óptimo de los auditorios en función de su capacidad, de equiparlos efectivamente y de poner en marcha campañas de sensibilización y de formación en la utilización de los equipamientos disponibles.
7. A consecuencia del éxito obtenido por este fondo audiovisual, la calidad de los productos (de los que algunos han sido reconocidos con premios) y las competencias pedagógicas generadas por estos proyectos, creación de un segundo fondo llamado «fondo de iniciativa pedagógica» para concebir y experimentar nuevos dispositivos de enseñanza originales que permitan mejorar la calidad de la formación en el primer ciclo.
8. Creación del IPM (Instituto de Pedagogía Universitaria y de las Multimedia) para atender las misiones de formación pedagógica de los docentes (profesores y ayudantes), y la coordinación de las iniciativas pedagógicas y de ayuda al desarrollo de multimedia.
9. Creación de un «Fondo multimedia» y reagrupamiento de la gestión de todos los fondos dentro del IPM (actualmente este fondo dispone de 33 millones de francos belgas).

10. Creación dentro del IPM de una unidad que reúna la experiencia referida a los modelos a poner en práctica para la organización de cursos utilizando la videoconferencia y otras técnicas modernas de comunicación, encargada de recoger información sobre las redes de formación existentes y las posibilidades de integración en estos programas.

Hemos extraído muchas lecciones de esta experiencia a lo largo del tiempo. La primera reside en el hecho de que una nueva decisión en el área de la formación pedagógica tiene más opciones para ponerse en marcha con éxito si se apoya en los resultados probados de una acción relacionada con una decisión anterior. La segunda lección está en relación con el hecho de que la participación en la elaboración de los medios es útil para la formación pedagógica, puesto que la calidad del producto depende tanto o más de la calidad del escenario pedagógico, lo que implica un trabajo en profundidad sobre todos los componentes esenciales de una buena didáctica. Una tercera lección concierne al hecho de que empezar con los medios de comunicación permite evitar los frecuentes prejuicios de numerosos colegas, para quienes los pedagogos no son personas realistas y la pedagogía es inútil; gracias a su participación en proyectos multimedia, hemos visto cómo los acérrimos enemigos de la pedagogía se convertían en los más ardientes defensores de un trabajo en equipo que incluya al especialista de la disciplina, un técnico multimedia y un pedagogo. Finalmente y según los resultados de las numerosas investigaciones realizadas en tecnología de la educación (por ejemplo, Gayeski, 1993; Kulik, 1994; Lebrun, en prensa), la plusvalía en competencias pedagógicas aportada a los profesores que participan en tales proyectos es al menos tan importante como la plusvalía aportada sobre criterios de rendimientos de los

estudiantes o sobre criterios de satisfacción.

LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

La mayor parte de los grandes sectores disciplinarios ha creado sus revistas pedagógicas. No nos referimos sólo a las revistas del área de la pedagogía médica o de la pedagogía de las ciencias. Por supuesto, este movimiento se ha acelerado con la presión ejercida por las autoridades académicas sobre la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Los profesores que publican en estas revistas ven la oportunidad de rentabilizar la inversión consagrada a la enseñanza gracias a la publicación, aunque son conscientes de que ésta no tiene el mismo peso que una publicación científica sobre su disciplina de base. Así, una revista de tanto prestigio como *Higher Education* edita cada vez con más frecuencia artículos de alto nivel firmados por investigadores que, en un principio, no estaban especializados en educación.

Ante la abundancia de investigaciones en pedagogía universitaria efectuada en nuestra universidad, hemos decidido crear una base de datos a disposición de las autoridades académicas y los profesores. En un número especial de la revista *Pédagogies* que hemos coordinado (De Ketele, 1997) presentamos así su objetivo y metodología:

El objetivo de la base de datos es realizar el balance de las diferentes iniciativas de investigación tomadas en la UCL, en los últimos ocho años, con el fin de mejorar el éxito en los primeros años de universidad [...] La recogida de informaciones de la base de datos (investigaciones e iniciativas pedagógicas) se ha organizado en torno a cuatro principios básicos:

1. Trabajar únicamente tomando como base las producciones *escritas* de cualquier persona relacionada con el tema en la UCL (publicaciones o documentos internos).

2. Hacerse eco de los trabajos *actuales*, realizados en un pasado reciente (ocho años) o en un futuro próximo.

3. Partir de los *actores* implicados, en investigación o enseñanza (...).

4. Situar en una perspectiva *diacrónica*. Hemos señalado para cada proyecto su lugar en una línea del tiempo.

(Parmentier, De Ketele, Lebrun, Draime, 1997, p. 8).

Cada investigación o iniciativa es objeto de un *abstract* de una página de extensión máximo que permite a los lectores tener una idea lo suficientemente precisa del problema tratado, el proceso seguido y los principales resultados.

Resulta interesante y muy revelador examinar el contenido de la base de datos, en lo referente a las investigaciones presentadas sobre un eje temporal:

- Investigaciones referentes a la determinación de los prerrequisitos para el éxito en los primeros años de universidad:
 - Los prerrequisitos en ciencias
 - Los prerrequisitos en medicina
 - El papel de la lengua materna
 - La participación en los cursos de verano
 - La ruptura de contexto entre la secundaria y la universidad
- Investigaciones sobre los indicadores predictivos del éxito:
 - Impacto de los primeros resultados en medicina
 - El factor F, predictor del rendimiento académico final
- Investigaciones sobre los enfoques de estudio, la percepción del contexto académico y la concepción del aprendizaje como factores explicativos del éxito:
 - Perfiles de aprendizaje en medicina
 - Enfoques de estudio en diferentes facultades
 - Percepción del contexto académico en diferentes facultades
 - Concepción del aprendizaje en diferentes facultades
- Investigaciones sobre la gestión del tiempo como factor explicativo del éxito:
 - La gestión del tiempo en derecho
 - La gestión del tiempo en medicina
- Investigación sobre la comprensión de las situaciones como factor explicativo del éxito
- Investigación sobre los factores de éxito en los primeros años de universidad en la facultad de ciencias aplicadas
- Investigación sobre el impacto de las estrategias de retroacción sobre los rendimientos académicos en medicina
- Investigación sobre el impacto de los factores estructurales y procesuales sobre los resultados académicos en medicina
- Investigación sobre el impacto de la interacción en las situaciones pedagógicas sobre el desarrollo de la autonomía del estudiante
- Investigación sobre el desarrollo del pensamiento post-formal a lo largo de los estudios universitarios
- Investigación sobre el proceso de resolución de problemas matemáticos por parte de estudiantes de los primeros años
- Investigación sobre el concepto de la calidad de la formación universitaria

Un análisis de contenido de esta base de datos es particularmente interesante pues ofrece numerosas indicaciones para la formación pedagógica, ya que las investigaciones hechas presentan una gran coherencia, tanto en el plano de las preguntas realizadas como en el de los resultados.

Su análisis permite, en efecto, distinguir dos grandes líneas de trabajo. La primera trata de demostrar el papel de ciertas competencias (ya metodológicas, ya disciplinares) y el impacto de ciertos rendimientos (resultados de la enseñanza secundaria, exámenes parciales, exámenes de enero) sobre el éxito académico en los primeros años. Sus resultados generan:

- La necesidad de que el estudiante domine determinados prerrequisitos (variables según los planes de estudios) incluso antes del inicio de los estudios universitarios.
- La pertinencia de un diagnóstico precoz, que permita al profesor diversificar sus estrategias de enseñanza y asignar los niveles de enseñanza.

El segundo tipo de trabajos, con una orientación más comprensiva, busca extraer las formas de aprender y estudiar asociadas al éxito académico. En cierta forma se trata de obtener «el perfil» del estudiante con excelentes resultados. Aquí también existen variaciones entre los programas de estudios. Más que un estilo o una manera de aprender, algunas capacidades de tipo metacognitivo, tales como la capacidad de llevar adelante un proyecto, la de anticipar (y adaptarse en consecuencia) o autoevaluarse se revelan como las más pertinentes a las tareas de los estudios universitarios.

Con perspectiva temporal, el análisis de estas investigaciones nos ha permitido constatar que la mayoría de los trabajos han tomado el rendimiento académico

como variable dependiente única o, al menos, central. Ahora bien, son conocidos los límites tanto pedagógicos (ver el debate competencias versus rendimientos) como metodológicos (el dominio del conjunto de factores de la varianza del rendimiento académico resulta imposible) de este tipo de estudios.

Consecuentemente, esta constatación nos ha permitido orientar los futuros proyectos de investigación en torno al vínculo transversal entre:

- Las competencias efectivamente adquiridas y dominadas por el estudiante.
- El modo de implicación y la manera de comportarse de cara al aprendizaje.
- El grado de interacción presente en los dispositivos pedagógicos propuestos en la universidad.
- El desarrollo del pensamiento post-formal.
- Los procesos cognitivos y motivacionales desarrollados por los estudiantes ante una tarea.

Por otra parte, es sorprendente observar que las investigaciones estaban esencialmente centradas en la persona del estudiante. Ahora bien, no podemos ignorar que el profesor y el sistema desempeñan un papel importante en la formación universitaria. En relación a esta constatación, las autoridades académicas han dedicado una partida presupuestaria a investigar la implicación de los profesores de universidad respecto a su función docente (Guiot y Bonami, 2001).

De todo lo cual se puede concluir que la investigación en pedagogía universitaria desempeña un triple papel formativo: promueve las enseñanzas contempladas en la investigación, estimula la acción pedagógica a nivel institucional (las autoridades académicas se han basado, al menos parcialmente, en algunas de estas investigaciones

para tomar decisiones) y posibilita un aprendizaje para los proyectos futuros de investigación en pedagogía universitaria.

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS, UNA IDEA QUE SE ABRE PASO

Hace tan sólo unos pocos años, la formación pedagógica de los profesores parecía todavía impensable en la mayoría de las universidades. Poco a poco la idea de que la formación pedagógica es deseable, incluso necesaria, va abriéndose paso más o menos deprisa según el grado de convicción más o menos fuerte que las instituciones tienen sobre la necesidad de la misma. Si se da tal convicción, una de las preguntas clave que se hacen los responsables es saber qué modelo de formación tiene más posibilidades de ser aceptado por los profesores, habida cuenta de la historia y la cultura de la institución. Teniendo presente esta preocupación pasamos a describir brevemente los procedimientos de formación que hemos podido encontrar en las numerosas universidades que hemos revisado. Una descripción y un análisis más detallado pueden encontrarse en De Ketele (1996).

Sin lugar a dudas, el procedimiento minimalista es la «jornada pedagógica», sobre todo si no se vincula ninguna obligación ni incitación excesiva para asistir a ella. Pese a ello, se trata de un primer nivel de formalización.

Existen múltiples procedimientos vigentes con resultados variables. Citemos algunos de los más frecuentes:

- Una conferencia por parte de un experto externo de reconocido prestigio, seguida de un debate.
- Presentación del estado de la cuestión de algún tema pedagógico «sensible», seguida de debate en talleres y puesta en común en asamblea para lograr una síntesis.

- Una presentación de experiencias pedagógicas originales (internas y/o externas a la institución) con el fin de estimular otras iniciativas.
- El trabajo en pequeños grupos locales (profesores de un mismo programa, por ejemplo) centrado en la resolución de problemas previamente planteado, con o sin apoyo de un experto externo.
- Un abanico de talleres opcionales centrados en el aprendizaje de técnicas precisas (como por ejemplo la realización de transparencias de calidad, la manera de graduar la voz ante un gran anfiteatro; la fabricación y utilización de pequeños materiales de laboratorio para los trabajos prácticos en ciencias...).

La elección del procedimiento a menudo está más determinada por el nivel de sensibilización del cuerpo docente que por criterios de eficacia minuciosamente estudiados por las autoridades encargadas de la promoción de la enseñanza. Así, los tres primeros dispositivos son más frecuentemente observados en las instituciones en que el componente pedagógico todavía no es percibido verdadera y realmente como una exigencia prioritaria por la mayoría del cuerpo docente; a veces también constituyen —y no hay que ocultarlo— un medio para tener la conciencia tranquila («ya ven, hemos organizado actividades pedagógicas y eso nos ha costado tanto»). Los dos últimos tipos de procedimiento, sobre todo si han sido objeto de un estudio de necesidades, son más frecuentes en las instituciones más implicadas con los aspectos pedagógicos. Hasta ahora, carecemos de estudios que evalúen estas dos diferentes modalidades de formación.

Además de las jornadas pedagógicas, un segundo nivel de formalización para una institución consiste en ofrecer un programa de formación pedagógica basado en

el principio de la oferta y la demanda. Una persona u órgano de la universidad es el encargado de hacer un inventario de las necesidades de formación y proponer después un programa a la carta.

La calidad y eficacia de este procedimiento depende de varios factores. Sobre todo, depende de la calidad del análisis de las necesidades, como muy bien muestran Roegiers, Wouters y Gérard (1993). En efecto, resulta extraño poder identificar las verdaderas necesidades de formación a partir de un cuestionario que pide que los profesores formulen sus intereses de formación. Un análisis de necesidades pertinente requiere un estudio de su aplicación, de las dificultades encontradas, de los recursos con que se cuenta, de las características del contexto.

A su vez, la calidad y eficacia de los programas de formación depende de la elección de los formadores. Con un público de profesores de universidad, no se permiten muchos errores. La credibilidad del formador, sus cualidades de comunicación y de animación, una gestión inductiva y práctica del tiempo, la atención aguda que presta a las dificultades encontradas por los profesores en el contexto en que trabajan, una evaluación formativa interna y externa de la formación impartida son los criterios fundamentales para tener éxito. Especialmente si a esto se le añade un criterio básico, capital para nosotros, aunque poco puesto en práctica, a saber: el seguimiento de la formación. IBM repite constantemente a sus organizadores: «Una formación no puesta en práctica y supervisada en las semanas que siguen a la formación, es una formación perdida».

Un tercer nivel de formalización reside en la oferta de un programa sistemático pensado con el fin de alcanzar objetivos bien especificados sobre una población a su vez muy delimitada. Existen múltiples procedimientos al respecto. Una forma interesante es la que

ha sido puesta en marcha estos últimos años en la UCL. El público lo conforman los nuevos ayudantes y profesores. En la carta de nombramiento que reciben, el rector les invita «firmemente» a asistir en una fecha concreta a una primera jornada de formación, jornada a la que seguirán otras cuatro semi-jornadas distribuidas en el primer cuatrimestre. Este constituye un módulo de formación sistemática básica que forma parte de un programa de «elaboración de un plan de curso» que trate de responder a cinco preguntas clave:

1. ¿Qué es aprender y enseñar en la universidad?
2. ¿Qué es un buen plan de curso?
3. ¿Cómo definir los objetivos pertinentes?
4. ¿De qué variedad de métodos y técnicas se dispone para construir una buena enseñanza?
5. ¿Cómo elaborar un procedimiento de evaluación pertinente, válido y fiable?

Junto a este módulo básico se ofrecen otros opcionales abiertos a todos los profesores en función de sus necesidades y a condición de que un número suficiente de participantes asistan a ellos. Los formadores se seleccionan minuciosamente, internos o externos según el caso, en función de los criterios ya citados. Este procedimiento existe desde hace tres años. Entre los indicadores positivos, citamos los siguientes:

- Grupos de jóvenes profesores que continúan reuniéndose regularmente, después de haber finalizado la formación de base, para ayudarse mutuamente en la mejora de su enseñanza.
- Entre los profesores que han asistido a los módulos de formación donde se forman espontáneamente los grupos de trabajo que preparan

los proyectos presentados en el Consejo Académico.

- Tras la formación, numerosos profesores se dirigen al IPM para pedir supervisión pedagógica.
- También son muchos los que presentan proyectos a los tres fondos ya citados.

Finalmente existe un cuarto nivel de formalización, consistente en un programa oficial de formación pedagógica con una obligación estricta de seguirlo o una validación en juego. Ya a mediados de los años ochenta, la Facultad de Medicina de la Universidad de Laval en Quebec organizaba un programa de maestría en pedagogía universitaria de las ciencias de la salud, resultado de una colaboración entre el Departamento de pedagogía médica de la Facultad de Medicina y la Facultad de Ciencias de la Educación (ver Bordage, 1985). Describimos brevemente las grandes líneas de este programa, que ha inspirado muchos proyectos posteriores.

El programa propuesto debe permitir al «profesor-estudiante»:

1. Adquirir una formación de base en pedagogía: dominar el vocabulario, los principios y las técnicas básicas en psicopedagogía, tecnología educativa, medida y evaluación.
2. Adquirir una formación pedagógica específica en el sector de las ciencias de la salud, por ejemplo, en relación a la formación clínica y a la evaluación de la competencia profesional.
3. Profundizar un campo particular de la pedagogía según las necesidades de su medio y sus intereses personales.

4. Mejorar su capacidad para establecer relaciones interpersonales y desarrollar un espíritu crítico e innovar en pedagogía.

(pp. 141-142)

La organización del programa totaliza 45 créditos repartidos como sigue:

- Clases obligatorias (25 créditos) que serán seguidas por todos los estudiantes. El enfoque pedagógico hace especial énfasis en su participación activa.
- Clases optativas (12 créditos) centradas en un campo de profundización particular para cada estudiante [...].
- Un ensayo (8 créditos) a menudo relacionado con el sector de profundización. Tiene como objetivo permitir al estudiante emplear sus conocimientos en un campo de estudio y mostrar su aptitud para abordar un tema de manera sistemática.

(p. 142)

El hecho de que este programa sea un programa académicamente reconocido y validado ha atraído a numerosos (candidatos) profesores de universidades extranjeras.

Concebidos de una manera completamente diferente, los programas de formación pedagógica organizados en Francia en el marco del «*monitoriado*»³ de iniciación a la enseñanza superior constituyen otra iniciativa importante. El *monitoriado* es un cuerpo intermedio constituido por estudiantes de tercer ciclo entre los que las autoridades universitarias espera reclutar a sus futuros profesores. El *monitor* recibe un complemento de salario a la beca de investigación concedida por el Ministerio, con la condición de garantizar una tarea de

(3) N. T.: En Francia, se entiende por monitor al profesor temporal de los centros de enseñanza superior para alumnos de 18 años en adelante, el cual asume un tercio del volumen de enseñanza práctica del profesor titular. El *monitor* prepara un doctorado y sigue una preparación para las tareas de profesor-investigador bajo la responsabilidad de un tutor pedagógico. Es seleccionado por el Director del centro de entre los becarios de investigación, tras la reunión de una Junta habilitada por el Consejo de Administración del centro en cuestión. En España, la figura de dicho *monitor* se correspondería con la del doctorando al que se le ha otorgado una beca FPI (Formación de Profesorado Universitario) o FPI (Formación de Personal Investigador).

ayudante (64 horas de prácticas bajo la supervisión de un tutor) y seguir el programa de formación organizado por el Centro de Iniciación a la Enseñanza Superior (CIES), todo ello durante los tres años que dura la tesis. «El CIES es un organismo abierto ubicado en la universidad o el rectorado, dirigido por un universitario ayudado por un secretariado» (Guimont, 1993, p. 271).

Los CIES deben asegurar un mínimo de 60 horas por año y *monitor*. Disponen de absoluta libertad en la organización de la formación tanto en el fondo como en la forma. Sin ser una estructura que cuente con sus formadores en exclusiva, los CIES tienen la misión de encontrar, dentro o fuera de la institución, a los formadores adecuados y establecer con ellos los contratos de formación. Kandel y Gaymard (1993) han realizado un análisis de los programas ofrecidos por los 14 CIES franceses y constatan una heterogeneidad muy grande en los contenidos: algunos CIES centran lo esencial de su formación en los aspectos estrictamente relacionados con la docencia (didáctica de la disciplina, ciencias de la educación, práctica de herramientas como audiovisuales, informática...); otros CIES ofrecen una gama de contenidos extremadamente variada, como los aspectos relativos a la orientación y a la vida estudiantil, la cooperación internacional, la administración y gestión de los centros, las relaciones con la empresa y la investigación. A pesar de, pero también gracias a esta heterogeneidad, los autores de este análisis extraen un balance globalmente favorable:

Los objetivos de los CIES eran atraer más jóvenes a la profesión de profesor-investigador y formarlos en ello. [...] Por tanto el primer objetivo queda aparentemente cumplido. En cuanto a la formación, aunque hay progresos que hacer (particularmente en el intercambio de experiencias y una coordinación real entre los diversos CIES), dicha formación tiene un carácter prioritariamente

pedagógico, y eso es lo que cuenta. Añadiremos aquí que las formaciones de los CIES, que reúnen a los jóvenes doctorandos de todas las disciplinas, permiten a estos estudiantes un encuentro, un cotejo de experiencias y tareas. Se trata de una experiencia única en nuestra universidad que podría mantener la esperanza de que esta comunidad no sea un mero apilamiento de Unidades de Formación e Investigación (UFR), en la que sus protagonistas no se encuentren, sino un auténtico medio fecundo.

(p. 278)

EL ACOMPAÑAMIENTO O GUÍA PEDAGÓGICA, UN PUNTO DE APOYO ESENCIAL PARA LA FORMACIÓN DIDÁCTICA

A menudo se cita a Canadá como ejemplo por sus «Servicios de recursos pedagógicos». Estos han inspirado a numerosas universidades o *Grandes Écoles* interesadas en disponer de un órgano interno permanente al servicio de las facultades o unidades de enseñanza, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza –motivación nada desdeñable para algunas de ellas– y mantenerse competitivo en el «mercado de la formación». No resulta ingenuo constatar que tales iniciativas se han desarrollado sobre todo en los contextos en que la institución tiene más libertad de gestión y más cuentas que rendir, así como en las facultades o unidades docentes que ofrecen titulaciones muy valoradas (como las escuelas politécnicas y las facultades de medicina, por ejemplo).

Las funciones ejercidas por tales servicios pueden ser más o menos numerosas según los casos:

- Función de formación: organizar y garantizar módulos de formación de base para preparar a los nuevos profesores en su trabajo como profesor; organizar talleres de formación a petición; organizar sesiones

de micro-enseñanza o de auto-examen...

- Función de asesoramiento: ponerse a disposición de los profesores y ofrecer consultas para problemas tan variados como la preparación de las clases, el diagnóstico posterior a los problemas encontrados por un profesor en su clase, la búsqueda de estrategias para solucionarlos, la puesta en marcha de una innovación, la evaluación de los efectos de una nueva práctica.
- Función de documentación: proporcionar una biblioteca básica sobre la pedagogía universitaria (revistas, libros, publicaciones, literatura general, documentos multimedia), sobre *textbooks* utilizados en otras universidades, sobre los métodos de estudio y de aprendizaje, sobre iniciativas interesantes, métodos y técnicas susceptibles de ser utilizados en la enseñanza...
- Función de comunicación y de intercambios: publicaciones internas, conexión en red interna o externa entre los profesores, administradores y estudiantes, organización de reuniones, incitación a participar en jornadas de formación, en equipos de investigación sobre la enseñanza, en asociaciones y coloquios de pedagogía universitaria.
- Función logística: préstamo de equipamiento audiovisual o multimedia, ayuda a su correcta utilización, servicios técnicos, imprenta, ayuda a la creación, puesta a disposición de técnicos especializados...
- Función de evaluación: gestión de la evaluación de los profesores en diferentes aspectos (organización, codificación, procesamiento, comunicación, control...) y según unos modelos que pueden variar bastante dependiendo de las instituciones.

- Función de expertos: participación en auditorías, en órganos de reforma, en equipos de investigación...

Las funciones de los servicios de recursos pedagógicos u órganos asimilados pueden variar en número y modularse de diversas maneras según las instituciones. Su punto común es la «ayuda pedagógica», es decir, un apoyo a los profesores en su trabajo de profesor y en su deseo eventual de concebir nuevas prácticas o nuevos procedimientos de enseñanza.

El impacto de tales servicios no es fácil de evaluar, lo que explica que regularmente se plantee la cuestión de saber si hay que suprimirlos, reducir el abanico de sus funciones o al contrario reforzarlas. Más frecuente todavía es la cuestión de saber si, en las grandes instituciones, dicho servicio debe ser común al conjunto de las facultades o unidades de enseñanza (lo que permite aumentar y racionalizar los recursos del servicio tanto materiales como humanos) o si es preciso crear servicios específicos para cada facultad o unidad significativa de enseñanza (lo que permite acercarse a los usuarios). La solución está lejos de ser unívoca: según los lugares y las culturas institucionales, los problemas y las esferas de lo posible pueden variar (Rege-Colet, en prensa; Wouters y Parmentier, en prensa).

En nuestra opinión, los servicios de recursos pedagógicos son esenciales para dinamizar una institución, pero esto supone el cumplimiento de muchas condiciones. Canadá, país piloto, ha conocido algunos fracasos estrepitosos y también éxitos internacionalmente reconocidos. Un análisis de estas experiencias nos permite identificar las condiciones requeridas:

- La capacidad real de las personas que componen tales servicios en el área o áreas en las que se supone que trabajan (no se trata de colocar aquí a personas excedentes de otro

lugar, lo que de hecho ya ha sucedido).

- Una credibilidad del servicio, tanto para las autoridades como para los usuarios a las que se pueda recurrir.
- Una independencia frente a las autoridades (sobre todo en lo relativo a las funciones de evaluación y asesoramiento) y la obligación de dar cuenta de las actividades en el respeto de las reglas deontológicas.
- Una constante actualización de los recursos por medio de un contacto frecuente con otras instituciones de calidad, un retorno episódico a las instituciones en que se practica y desarrolla la especialidad...

Si se cumplen estas condiciones, tales servicios constituyen puntos de apoyo esenciales para la formación didáctica.

EL CAMBIO DEL PARADIGMA DIDÁCTICO: UN PROCESO DELICADO QUE SE DEBE ASUMIR EN DETERMINADOS CONTEXTOS

El medio universitario es un medio complejo, en el cual conviven el conservadurismo y las innovaciones, a la vez lleno de certidumbres y de cuestionamientos, a la vez tan crítico respecto a la competitividad internacional y capaz de afrontarla si realmente lo desea, como capaz de concebir programas desprofesionalizados y programas altamente profesionalizados... Esta complejidad y riqueza se deben, sin lugar a dudas, a la continua y amplia circulación de estos profesores-investigadores por todo el mundo.

Por ello es normal que en un terreno tan fértil hayan surgido nuevos paradigmas didácticos. Uno de los más célebres es sin lugar a dudas «el enfoque por problemas» que, por otra parte, ha sido objeto de gran número de investigaciones, pasando además por el tamiz de dos metaanálisis.

Ya hemos hecho alusión al caso de la universidad de Maastricht que ha adoptado

una orientación metodológica basada en el enfoque por problemas y sobre todo un enfoque poco común de la evaluación certificativa.

Canadá es también un país interesante a analizar, pues todas sus facultades de medicina sin excepción (algunas más que otras) han adoptado el enfoque por problemas, no sólo las facultades de creación más reciente sino también las más antiguas y tradicionales. La «conversión» de estas últimas se debe sin lugar a dudas a tres factores:

- Los trabajos del Profesor Bordage sobre pedagogía médica, internacionalmente reconocidos.
- El programa de pedagogía universitaria en ciencias de la salud que ha contribuido a impulsar en la Universidad de Laval en Quebec.
- El interés suscitado por la experiencia de la joven facultad de medicina de Sherbrooke, que ha atraído a responsables de programas de formación médica del mundo entero, llegando a despertar el interés de las facultades tradicionales canadienses de medicina (y algunas más) que finalmente han decidido transformar su propio sistema.

El paradigma didáctico de la universidad de Sherbrooke, que hemos tenido la ocasión de examinar de cerca, difiere del paradigma universitario tradicional que, como ya se sabe, se basa en la transmisión por parte de expertos reconocidos de conocimientos fundamentados científicamente y la acumulación de estos conocimientos por parte de los estudiantes. El paradigma centrado en la resolución de problemas tiene otros principios:

- Aprender no consiste en acumular conocimientos, sino en resolver problemas, lo que implica la supresión de las clases y grandes aulas.

- Enseñar, no es transmitir unos conocimientos, sino proponer una sucesión bien pensada de problemas a resolver y situar a los estudiantes en las condiciones que les permitan buscar por sí mismos (individualmente o en pequeños grupos, con determinados momentos de supervisión) los conocimientos indispensables y los pasos a seguir para resolverlos.
- El trabajo del estudiante es aprender a aprender y ponerse en situación de formación continua, de ahí el énfasis en la investigación documental individual a partir de un dossier de lecturas básicas y el acceso a fuentes documentales más amplias, la confrontación en pequeños grupos de los conocimientos elaborados individualmente, la obligación (al menos en Sherbrooke) de analizar situaciones de medicina comunitaria en contacto con personas que trabajan en el campo paramédico con el fin de adquirir una visión sistémica de la salud.
- El trabajo del profesor consiste principalmente en la elaboración en equipo de los problemas que se presentarán sucesivamente a los estudiantes, de puesta en marcha de las condiciones para facilitar los aprendizajes en forma de orientaciones y de concepción de las herramientas de evaluación.

Estas indicaciones someras muestran cómo tal paradigma revoluciona el modo de concebir la función docente y cómo el concepto de formación pedagógica se encuentra en el centro del enfoque por problemas.

Este enfoque está de actualidad porque corresponde a una evolución del estatuto del conocimiento. En efecto, De Keetele y Hanssens (1997) distinguen históricamente algunas etapas principales

en la evolución del estatuto del conocimiento:

1. El conocimiento se adquiere gracias al estudio de los textos fundamentales (desde esta óptica, la rama más noble la representan, a nivel de enseñanza secundaria, las «humanidades antiguas» y las facultades de Filosofía y Letras).
2. El conocimiento se adquiere por la transmisión de los conocimientos científicos más actuales (en este marco, las «humanidades modernas» y las facultades científicas suplantando poco a poco a las humanidades antiguas y a las facultades de Filosofía y Letras).
3. La explosión de los conocimientos y la multiplicación de las especialidades son tales que ya no resultan abarcales, por lo que importa más aprender habilidades intelectuales con el fin de poder aprender toda la vida (retorno a la enseñanza secundaria de la enseñanza general y tendencia más clara de las universidades a formar generalistas).
4. Bajo la presión del mundo económico (fenómenos de globalización, mundialización y de competitividad en aumento, impulsados por el neoliberalismo) y la progresiva necesidad de ser experto en algo frente a la complejidad creciente de los sistemas, más la voluntad de ser eficaz (incluyendo el área social); no basta con «conocer» o tener un «cerebro bien amueblado», hay que ser competente, es decir activar y combinar los conocimientos y destrezas pertinentes para afrontar las categorías de problemas que se presentan. En este marco, el conocimiento en el sentido más amplio de la palabra tiende a coincidir con la competencia (ello explica el que actualmente la enseñanza secundaria se agite un poco en todo el mundo con unos conceptos que giran en torno a

la competencia, como son las «competencias superiores», «las competencias mínimas», «las *basic-skills*», etc.; esto explica también el interés del mundo universitario por unos paradigmas, como el enfoque por problemas o por proyectos).

Aunque estas diferentes etapas de evolución se presentan linealmente por razones de claridad, ello no quiere decir que existan rupturas netas entre las etapas o que las etapas anteriores hayan desaparecido completamente. Así, en la enseñanza secundaria todavía coexisten formas de enseñanza inspiradas en las humanidades antiguas, en las humanidades modernas o que desarrollan capacidades cognitivas de base o competencias superiores. También se pueden encontrar en universidades distintas o en una misma universidad modelos tan diferentes como la adhesión para trabajar en los textos fundamentales, el interés por transmitir los conocimientos más punteros, la voluntad de formar mentes científicas rigurosas o la preocupación por formar expertos (es decir, profesionales competentes e intelectuales capaces de realizar análisis pertinentes ante los problemas de la sociedad). Esto tampoco quiere decir que cada uno de sus modelos deba ser rechazado.

¿Qué significa esto en términos de formación didáctica? Quiere decir que, en este ámbito, existen problemas fundamentales de elección y que estas elecciones deben hacerse, no en función de lo que es teórica y técnicamente posible, sino en función de lo que es socialmente posible en un contexto dado (*hic et nunc*). Podríamos citar numerosos ejemplos que demuestran que el enfoque por problemas ha sido rápidamente implantado en facultades jóvenes (es el caso de Sherbrooke y Maastricht) y postergado respecto a los planes previstos por las autoridades, que sin embargo lo deseaban con gran interés, en otras universidades de tradiciones bien instaladas.

LOS PROYECTOS DE COLABORACIÓN INTERNACIONAL, ¿UN AVANCE DEL FUTURO?

Sin lugar a dudas, uno de los mayores atractivos del sistema universitario en relación con los otros sistemas es su apertura internacional, lo que por confrontación permite conocer otras posibilidades, tomar distancias respecto al propio sistema, apreciar mejor las fortalezas y debilidades, y hacerlo evolucionar.

Visto en la distancia, podemos afirmar hoy que programas como los *Erasmus* o *Sócrates*, o más en general los programas interuniversitarios, han desempeñado un papel a tener en cuenta en la formación pedagógica.

Efectivamente, los intercambios de estudiantes y de profesores, sobre todo cuando implican convalidaciones reconocidas por ambas partes, obligan a las partes interesadas a precisar y justificar un determinado número de elecciones. Así hemos visto nacer la idea de los dossiers de curso en que consignan los objetivos de los cursos, los prerrequisitos, los soportes, los métodos, la asignación de los estudiantes en los distintos grupos, las modalidades de evaluación... Aquí encontramos un auténtico trabajo de formación, el cual ha beneficiado ampliamente a las instituciones habituadas a tratar únicamente con los títulos de los cursos de los profesores titulares.

Los intercambios de profesores son particularmente fértiles, puesto que han permitido concretizar los contenidos abstractos en los dossiers de cursos y mejorarlos gracias a una codirección de ellos sobre el terreno. La finalidad del intercambio es que un amplio grupo de profesores y alumnos se pueda beneficiar de ello.

Semejantes proyectos han contribuido a desarrollar una reflexión sobre los criterios de calidad de una formación universitaria e incluso han empujado a algunas instituciones a entrar en un proceso de «certificación» (como las normas ISO).

Pero todas las iniciativas ya citadas sólo deben ser consideradas como fenómenos precursores de una evolución ocasionada por las posibilidades ofrecidas de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, cuya magnitud hoy resulta imposible de precisar. Ciertamente, se habla de «sociedad cognitiva» (cfr. la Comisión Jacques Delors), de «universidad virtual» (cfr. Naciones Unidas o AUPELF-UREF), de clases por videoconferencia, de internet...

Más allá de lo técnicamente posible, ¿cuáles serán sus usos efectivos?, ¿serán del orden del zapping pedagógico dentro de un gran bazar de la formación?, ¿serán de carácter global o una instancia decretaría la mejor combinación a seguir?, ¿o asistiremos a verdaderas estrategias concertadas y evolutivas de formación frente a la inmensidad y a la heterogeneidad de la oferta disponible? Y en medio de todo esto, ¿cuál será el lugar de lo prestable (lo «descargable») y de lo local (papel del apoyo y modalidad de tratamiento de la materia descargada)?

Así vemos cómo se plantean numerosas preguntas. Hoy más que nunca la formación pedagógica es un problema fundamental. Y lo será más todavía en Europa con la *Declaración de Bolonia* (2000) cuya operacionalización constituye el tema de la próxima reunión de Berlín en 2003.

EN CONCLUSIÓN, ¿QUÉ FORMACIÓN?

Al término de este recorrido descriptivo e interrogativo, tenemos el deber de plantearnos una pregunta axiológica «¿qué formación y por qué?».

De hecho, resultaría más justo hablar de distintas formaciones, en plural. Efectivamente, existen niveles de formación que deberían imbricarse armoniosamente: una formación a nivel macro de tipo inter-institucional que plantea el problema del papel de las universidades en una

sociedad; una formación a nivel medio de tipo intra-institucional que operacionaliza y «personaliza» en un contexto preciso las orientaciones de la formación macro, define las políticas de incentivos y evalúa sus efectos; una formación a nivel micro que surge del triángulo didáctico: el **saber** (¿cuál es su estado?, ¿conocimiento a transmitir?, ¿saber a construir?, ¿competencia a movilizar?), el **profesor** (sus concepciones, sus motivaciones y retos, sus exigencias, sus prácticas...) y el **estudiante** (su repertorio heredado de su pasado escolar, sus motivaciones, sus proyectos...).

Creemos, como ya hemos destacado (De Ketele, 1996), que uno de los mayores problemas de la formación es encontrar la combinación óptima en un lugar y un momento determinados entre las lógicas institucionales del centro y las lógicas personales de sus actores. Las formaciones son estériles cuando las lógicas se oponen o, y esto también es grave, cuando se ignoran mutuamente. La formación se consigue cuando es voluntaria, pero trata de armonizar y complementar las diferentes lógicas y hacerlas evolucionar progresivamente en una dirección axiológica que se construye y se comparte.

Quien dice formación dice evaluación, es decir, toma regular de informaciones y tratamiento de éstas para fundamentar tomas de decisión que regulen el sistema (De Ketele y Roegiers, 1993). Pero ¿cuáles son las componentes esenciales de esta evaluación?

Para responder a esta pregunta, queríamos establecer un paralelismo entre el desarrollo de la persona y el desarrollo de una institución, como hemos hecho en otro estudio (De Ketele, 1994). El desarrollo de la persona descansa esencialmente en la construcción de su «autonomía», es decir, la construcción de su propia ley (autos=propia y nomos=ley). Pero uno no puede construir su propia ley sin tener en cuenta la ley de los otros; el desarrollo de

la autonomía no puede hacerse sin enfrentarse a la «hetero-nomía» (hetero=otro). No se puede ser autónomo haciéndose con la ley del otro o imponiendo la propia, sino construyendo su ley con los otros; la autonomía precisa la «co-nomía» (co=con). Finalmente, el desarrollo de la autonomía no puede hacerse sin tener en cuenta las leyes del medio (físico, cultural, económico...); el desarrollo de la autonomía pasa por la «eco-nomía» (eco=medio).

Paralelamente, la gestión de un sistema pasa por una utilización sensata y armoniosa de las cuatro formas complementarias de la evaluación: la auto-evaluación, la hetero-evaluación, la co-evaluación y la eco-evaluación. Sólo esta complementariedad permite armonizar lógicas institucionales y lógicas personales.

(Traducción: Silvia Mantero)

BIBLIOGRAFÍA

- ARTAUD, G.: *L'intervention éducative -au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1989.
- ASTIN, A. W.: «Student involvement: a developmental theory of higher education», en *Journal of College Student Personnel*, 1984, pp. 297-308.
- BARBIER, J. M.: *L'évaluation en formation*. Paris, Presses universitaires de France, 1985.
- BERNARD, H.: *Processus d'évaluation de l'enseignement. Théorie et pratique*. Laval (Québec), Editions Etudes Vivantes, 1992, p. 174.
- «Quelle est la situation de l'évaluation de l'enseignement dans nos universités», en *Enseignement supérieur: stratégies d'apprentissage appropriées. Actes du colloque international de Hull en août 1993*. Hull (Québec), Presses de l'Université du Québec à Hull UQAH, 1994, pp. 53-58.
- BERNARD, H.; TRAHAN, M.: «Analyse des politiques d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes», en *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 1988, 18 (3), pp. 51-67.
- BORDAGE, G.: «Programme de formation à la faculté de médecine de l'université de Laval», en *Pédagogiques*, 1985, 5 (2), pp. 141-143.
- BOURDIEU, P.: *Homo Academicus*. Paris, Les éditions de minuit, 1984.
- DE KETELE, J. M.: *Le rôle de la mobilisation de l'étudiant dans une formation universitaire de qualité*. Louvain-la-Neuve, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, 1993.
- *Le développement de l'autonomie de la personne*. Milán, Communication au Colloque de l'ACISE, 1994.
- «La situation en Europe», en *Enseignement supérieur: stratégies d'apprentissage appropriées. Actes du colloque international de Hull en août 1993*, Hull (Québec), Presses de l'Université du Québec à Hull UQAH, pp. 11-26.
- «Entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles», en DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M. (Eds): *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend*. Bruxelles, Editions De Boeck, 1996.
- «Pédagogie universitaire: Numéro spécial», en *Pédagogies*, 1997, 11, pp. 1-93.
- DE KETELE, J. M.; HANSENS, C.: *L'évolution du statut de la connaissance: ses déterminants et ses conséquences*. Louvain-la-Neuve, Publication du Groupe «Avenir de la Communauté française de Belgique de l'UCL», 1997.
- DE KETELE, J. M.; PARMENTIER, P.: «Où va la pédagogie universitaire?», en *Pédagogies*, numéro spécial sous presse, 1995.
- DE KETELE, J. M.; ROEGIER, X.: *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles, Editions De Boeck, 1993.
- DEMAL, J.: «La pédagogie en marche à l'université catholique de Louvain», en *Pédagogiques*, 1985, 5 (2), pp. 157-141.

- «Quels enseignants pour une université en mutation?», en *Recherche et Formation*, 1994, 15, pp. 75-90.
- DONALD, J.: «The Commission of Inquiry on Canadian University Education», en *Revista IGLU*, 1991, 1, pp. 157-173.
- DONNAY, J.: «Le professeur s'évalue», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire*, Laval (Québec), Services des ressources pédagogiques, 1992, pp. 531-542.
- GAYESKI, D. M. (Ed.): *Multimedia for Learning Development, Application, Evaluation, Educational Technology Publications*. Englewood Cliffs (N. J.), The Cognition and Technology Group at Vandebilt (CTGV), 1993.
- GUIMONT, C.: «Le monitorat dans l'enseignement supérieur. Bilan et perspectives», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, tenu à Yaoundé (Cameroun) du 25 au 28 mai 1992*, Hull, Université du Québec à Hull, 1993, pp. 271-274.
- GUIOT, J. P. y BONAMI, M.: «L'implication des enseignants universitaires dans la formation», en *Cahiers du GIRSEF*, 2000, 5.
- KANDEL, M.; GAYMARD, F.: «Enfin, une initiation à la pédagogie pour les jeunes enseignants-chercheurs en France», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, tenu à Yaoundé (Cameroun) du 25 au 28 mai 1992*, Hull, Université du Québec à Hull, 1993, pp. 275-282.
- KULJK, J. A.: «Meta-analytic studies of findings on computer-based instruction», en BAKER, E. L.; O'NEIL, H. F. (Ed.): *Technology assessment in education and training*. Hillsdale (N. J.), Lawrence, Erlbaum, 1994.
- LE BOTERF, G.: «La place de la mesure des écarts dans l'audit de formation», en *Education Permanente*, 1987, 87, pp. 169-170.
- «Qu'entend-on par audit de formation?», en *Education Permanente*, 1987 (91), pp. 21-29.
- *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris, Editions de l'organisation, 1991.
- LEBRUN, M. (sous presse): *Des technologies pour l'éducation*. Bruxelles, Editions De Boeck.
- LECLERCQ, D. et al.: *La performance académique des étudiants de 1^{ère} candidature des universités belges francophones: rapport du groupe réussite-échec*. Bruxelles, CIUF, 1996.
- LEVY-LEBOYER, C.: *Le bilan des compétences*. Paris, Editions d'Organisation, 1993.
- METHOT, J. C.: «La valorisation de la formation», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire*, Laval (Québec), Services des ressources pédagogiques, 1992, pp. 443-450.
- PARMENTIER, P.; DE KETELE, J. M.; LEBRUN, M.; DRAIME, J.: «Recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire à l'UCL. Bilan et impact sur la performances académique de l'étudiant en candidature», en *Pédagogies*, 1997 (11), pp. 7-22.
- PICCININ, S. J.: «La valorisation de l'enseignement dans quelques universités canadiennes: résultats d'une étude à l'université d'Ottawa», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire*, Laval (Québec), Services des ressources pédagogiques, 1992, pp. 477-482.
- PLOURDE, M.: «La double fonction «enseignant-chercheur» du professeur d'université», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, tenu à Yaoundé (Cameroun) du 25 au 28 mai 1992*, Hull, Université du Québec à Hull, 1993, pp. 259-262.
- REGET-COLET, N. (sous presse): «L'arroseur arrosé: évaluation d'un service d'appui à l'évaluation de l'enseignement», en *Mesure et Evaluation en Education*, vol. 23.
- ROEGIERS, X.; WOUTERS, P.; GERARD, F. M.: «Du concept d'analyse des besoins à sa mise en œuvre», en *Formation et technologies*, 1993 (2).
- SCHMIDT, H. G.; DAUPHINEE, W. D.; PATEL, V. L.: «Comparing the effects of problem-based and conventional curricula in an international sample», en *Journal of*

- Medical Education*, 1987, 62 (4), 305-315.
- TARDIF, M.: «Les modèles d'action et les modèles du savoir en éducation: vers une épistémologie de la pratique éducationnelle», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire*, Laval (Québec), Services des ressources pédagogiques, 1992, pp. 491-502.
- WILKIN, L.; TAVERNIER, M.: «Le budget temps des professeurs d'université; une enquête exploratoire», en *Actes du 1^{er} Congrès des chercheurs en sciences de l'éducation de la Communauté française de Belgique*, Ministère de l'Enseignement supérieur, 2000.
- WILLOCQ, B.; DONNAY, J.: «Analyser son enseignement pour l'améliorer», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, tenu à Yaoundé (Cameroun) du 25 au 28 mai 1992*, Hull, Université du Québec à Hull, 1993, pp. 329-336.
- WOUTERS, P.; PARMENTIER, P. H. (sous presse): «Essai d'évaluation des activités de soutien effectuées à l'Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimedia», en *Mesure et Evaluation en Education*, 23.
- WRIGHT, A.: «Tendances et préoccupations pédagogiques: survol du milieu universitaire anglophone», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire*, Laval (Québec), Services des ressources pédagogiques, 1992, pp. 573-578.

