



## FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE UNIVERSIDAD: ANÁLISIS DE LAS DIFERENTES ESTRATEGIAS

AMPARO FERNÁNDEZ MARCH (\*)

**RESUMEN.** El artículo pretende analizar, por una parte, los parámetros o marcos de referencia desde los que debe abordarse, de manera seria y realista, la formación pedagógica de los profesores de universidad, ya que estamos refiriéndonos a un tema novedoso en el contexto universitario. Por otro lado, y desde un punto de vista más pragmático, nos enfrentamos a la tarea de diseñar planes formativos que, de manera coherente con la cultura universitaria, así como con los grandes desafíos a los que tiene que dar respuestas la educación superior, se adecuen a las diferentes necesidades e intereses tanto de profesores como de centros, departamentos y la propia institución, con el objetivo de lograr que la pedagogía universitaria sea una realidad incardinada en la política estratégica de la Universidad Española.

**ABSTRACT.** The objective of this article is to analyze, on the one hand, the points of reference and parameters from which pedagogical training of university professors should be tackled, in a serious and realistic way, considering that it is a novel issue in the context of university. On the other hand, from a more pragmatic view, we are facing the task of designing training plans that be consistent with the university culture and with the great challenges to which higher education should give response. These plans should go in keeping with the different needs and interests of professors, institutions and departments, so that university pedagogy can be a reality, inserted in the strategic policy of the Spanish university.

### INTRODUCCIÓN

La formación pedagógica de los profesores universitarios, ya sea inicial o permanente, es una realidad relativamente reciente en nuestro país, si bien es cierto que, en los momentos actuales, casi todas

las universidades españolas ofrecen algún tipo de formación a su profesorado, siendo cada vez más común la existencia de ofertas formativas. Sin embargo, si esto es cierto, lo es también que esta formación tiene un carácter voluntario, con un enfoque individual de la misma, llevada a cabo

---

(\*) Universidad Politécnica de Valencia.

desde instituciones que, en ocasiones, no tienen continuidad y sin un marco común de referencia sobre el que poder trabajar cada universidad y, por consiguiente, con formatos muy distintos<sup>1</sup>.

Si centramos la mirada en el exterior de nuestro contexto, el balance es bastante similar, ya que, a pesar de contar con una tradición más extensa que la nuestra (las universidades, tanto en los países anglosajones como francófonos, llevan trabajando sobre este tema desde hace más de 25 años), la diversidad de sus experiencias así como el escaso reconocimiento respecto a la investigación o la escasez de estudios sobre la eficacia de las diferentes estrategias, siguen siendo la nota dominante. Problemas que, en suma, no difieren sustancialmente de los que «padecemos» en nuestro país.

No obstante, la situación está cambiando de manera significativa, toda vez que la problemática de la formación pedagógica de los profesores universitarios ha ido abriéndose un hueco importante en congresos, reuniones científicas, publicaciones, etc., dedicados a analizar tanto los factores relacionados con la calidad de la enseñanza como con la innovación y la formación<sup>2</sup>.

Este desarrollo ha conducido al nacimiento, evolución y consolidación de un nutrido grupo de foros y asociaciones de expertos y profesores interesados en la preparación y formación del profesorado universitario. Por señalar algunas, en el plano internacional habríamos de destacar instituciones como la SEDA (Staff Educational Development) en el Reino Unido; HERDSA (Development Society of

Australia); ICED (Consortium for Educational Development) y AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire). En el ámbito nacional es importante resaltar los esfuerzos que por avanzar en esta misma línea ha supuesto la creación de la Sección Española de la AIPU y la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), fundamentalmente<sup>3</sup>.

Así pues, en este trabajo pretendemos mostrar que el avance en los planteamientos sobre la formación del profesorado universitario depende, en gran medida, de la óptica que adoptemos para su afrontamiento, ya que no cabe duda de que los cambios que se proponen no se solucionan con el diseño de programas formativos que se intenten implantar de forma expeditiva, aún cuando se tenga el convencimiento de que es lo necesario, sino que, como todo proceso de cambio o innovación, pertenecen a la categoría de asuntos sociales y políticos resistentes a la racionalidad (Escudero, 1999). Por tanto, afrontar la formación pedagógica desde esta perspectiva supone admitir que lo más decisivo no es el tipo de procedimiento o técnica que debemos diseñar sino qué cambios deben darse en la estructura de valores y sentimientos que tejen la identidad del profesor universitario para que lleguen a inscribirse en su seno otros contenidos y propósitos, así como otros tipos de reconocimientos, que se acomoden a su desarrollo profesional y sean aceptados por la comunidad universitaria. Y todo esto, sin olvidar que la lógica de las necesidades individuales debe conjugarse con la lógica de las necesidades institucionales; es decir, que la universidad necesita en

---

(1) En un certero y riguroso análisis sobre las experiencias de formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario en nuestro país. De la Cruz muestra cómo estas experiencias aunque han crecido de modo exponencial, son en su mayoría de carácter voluntario, con un enfoque individual, fragmentarias, aisladas y sin un compromiso claro y preciso de las instituciones universitarias (2000).

(2) En este mismo artículo la autora realiza un repaso de los numerosos eventos que desde los años noventa se vienen realizando en nuestro país sobre este contenido.

(3) Sin embargo, no podemos dejar de expresar que ambas asociaciones se encuentran todavía en una estado embrionario y que necesitan del apoyo y participación de los profesionales que estamos trabajando en este ámbito.

estos momentos que su personal adquiriera un conjunto de competencias capaces de hacer frente a los nuevos retos que se le van presentando. De ahí que haya que buscar un equilibrio entre ambas lógicas.

### MARCOS DE REFERENCIA PARA EL DISEÑO DE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Dos son, a nuestro juicio, los referentes que debe tener la formación pedagógica –tanto inicial como permanente– en la universidad. Por una parte, la concepción de la misión formativa de la universidad y, por otra, el nuevo perfil de profesor o los nuevos parámetros de la profesionalidad docente.

La misión institucional de la universidad está indefectiblemente ligada al mundo de la formación y del conocimiento y, sin duda alguna, en ambos referentes se están produciendo cambios muy significativos

que obligan a alterar también la orientación del trabajo universitario (Zabalza, 2002).

Por una parte, la «formación», como objetivo a conseguir en la universidad, adquiere contenidos y connotaciones muy diferentes de los que existían hasta la fecha. Las demandas y expectativas de los individuos y de la sociedad se han modificado de forma sustancial. Cada vez se plantea un tipo de formación menos vinculada a contenidos científicos específicos y especializados y se requiere más una formación polivalente, flexible y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y a la resolución de problemas. Cada vez más, también, se busca un tipo de formación que permita un desarrollo holístico de la persona, que potencie su madurez y capacidad de compromiso social y ético.

En el modelo de universidad para el siglo XXI que nos presentaba el profesor Goldschmid (1995) ya se establecían como objetivos formativos esenciales: «el conocer», «el hacer», «el ser» y «el ser en el mundo».

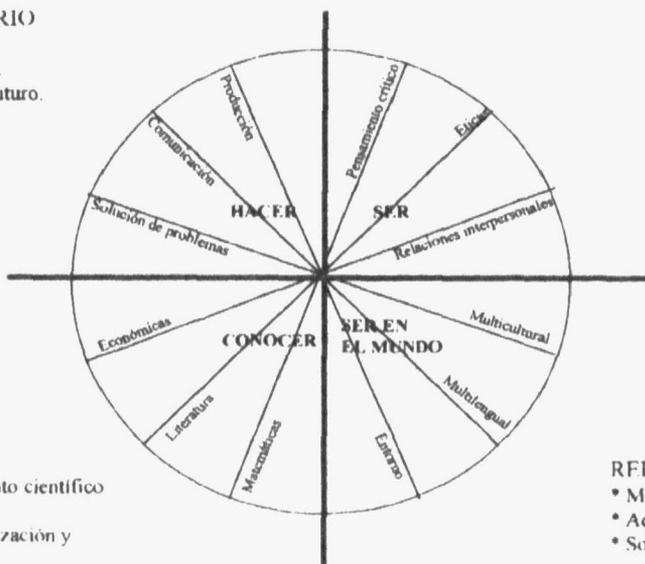
### Formación universitaria para el siglo XXI

#### EMPRESARIO

- Iniciativa.
- Creatividad.
- Visión de futuro.

#### HUMANISTA

- Contacto.
- Reflexión.
- Valores.



#### TÉCNICO

- Conocimiento científico y técnico.
- Conceptualización y metodología.
- Polivalencia.

#### RELOJ DE MUNDO

- Movilidad
- Adaptabilidad
- Solidaridad

La representación gráfica de dicho modelo debe leerse como las agujas de un reloj. Cada cuarto, comenzando por la parte inferior izquierda, representa los aspectos formativos que debería contener el currículum. Los tres ejemplos en cada cuarto ilustran las cuatro dimensiones complementarias que caracterizan la visión de este autor acerca de la educación universitaria.

Para Goldschmid, tanto desde el punto de vista de las necesidades actuales como de las futuras, no es suficiente memorizar y reproducir hechos y teorías y adquirir competencias técnicas en alguna disciplina sino que es necesario aprender cómo se resuelven los problemas, desarrollar habilidades de comunicación y adoptar una actitud empresarial. El estrecho marco del conocimiento y la habilidad técnica no es suficiente. Nuestros estudiantes necesitan adquirir un sentido especial para las relaciones interpersonales, así como para los aspectos éticos. La habilidad para el pensamiento crítico debe ser siempre el primer objetivo de la educación superior. Sin olvidar que la ineludible necesidad de ser conscientes de la interdependencia de nuestro mundo hace necesario adoptar una perspectiva abierta en la formación de los estudiantes para analizar la economía global y los aspectos ecológicos e interculturales.

En la misma línea de Goldschmid incide el informe sobre educación presentado a la UNESCO en 1996 y coordinado por J. Delors. En este conocido trabajo se indican los cuatro pilares en los que se debe basar la educación: «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a vivir juntos» y «aprender a ser», marcando una línea clara hacia la formación integral.

Por último, en el Documento de trabajo sobre «La Educación Superior en el siglo XXI: "Visión y acción"», presentado en la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), se remarca que los fundamentos de una visión universal de la

educación superior implican, entre otras cuestiones, tener una concepción de la enseñanza amplia, con una «vocación no sólo de enseñar sino también de educar»; con una visión a largo plazo y no solamente con miras a la adaptación al mercado de trabajo a corto plazo; y con una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida. En este contexto, la formación básica, se afirma en dicho documento, no debe orientarse a la mera acumulación de conocimientos sino a la adquisición de competencias, como la capacidad para movilizar los conocimientos y habilidades pertinentes cuando sea necesario analizar situaciones complejas, resolver problemas, emprender tareas de colaboración, justificar con rigor las decisiones que se tomen y tener capacidad de previsión.

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

Así pues, la dimensión de la actividad profesional docente casa mal con un mero equipamiento científico por parte de los profesores/as universitarios. Se requiere de ellos no solamente que sean buenos científicos o buenos gestores sino que sean buenos formadores; que, junto a sus conocimientos, estén en condiciones de estimular el desarrollo y madurez de sus estudiantes, de hacerlos personas más cultas y, a su vez, más completas desde el punto de vista personal y social.

Por otro lado, el proceso de cambio se ha proyectado también de forma sustantiva sobre el mundo de los conocimientos (sobre su naturaleza y su estructura disciplinar). Cada vez son más los conocimientos disponibles y cada vez se acelera más el proceso de ampliación y cambio de los conocimientos anteriores. En otro orden,

con la generalización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han variado de forma sustantiva los soportes en los que tales conocimientos se contienen y la forma de acceder a ellos. Ello implica la necesidad de formar a los estudiantes de cara al futuro, sobre todo, en la capacidad de adaptar los aprendizajes a las nuevas situaciones en que tales aprendizajes habrán de ser empleados e implica, también, sustituir los formatos disciplinares convencionales por otros nuevos que hagan más hincapié en las relaciones mutuas y la interdisciplinaria (la formación en competencias, en estudios transdisciplinares y mixtos, etc.).

En este sentido, la introducción de las Nuevas Tecnologías significa al mismo tiempo un potencial y un desafío, ya que su utilización exige un gran esfuerzo y un largo período en su concepción, así como otra manera de organizar las enseñanzas (UNESCO, 1998).

En este marco en el que nos desenvolvemos, no podemos olvidar hacer una breve referencia a la importancia de la cultura de la calidad —que está cada vez más instalada en las instituciones universitarias y que debe tener una repercusión directa sobre las políticas que se desarrollen en relación con la preparación, formación y evaluación de los profesores— como uno de los elementos clave a tener en cuenta, desde la óptica de generar procesos de mejora (De Miguel, 1997). Sin duda, la cualificación y potenciación del profesorado es una vía obligada en cualquier política de mejora de la calidad de la educación. No podemos olvidar que se trata de un terreno de responsabilidades

compartidas, lo que obliga a diseñar políticas que contemplen simultáneamente la multiplicidad de dimensiones y facetas de la misma.

Indudablemente, estos cambios en la misión formativa de la universidad traen consigo el cambio del propio rol y tareas del profesor universitario, lo que nos plantea nuevos parámetros que definan su profesionalidad y sobre los que poder diseñar las políticas de formación. En este sentido, podemos definir tres ejes fundamentales sobre los que debe recaer la definición de la profesionalidad de este profesional multitarea, como es el profesor universitario.

Como afirma Donnay (1996), uno de los ejes fundamentales que definen esta profesionalidad renovada es, sin duda, la reflexión sobre la práctica. Este principio es una condición indispensable para garantizar la capacidad de los profesores para adaptarse y, si es posible, prever los rápidos cambios que la nueva sociedad de la información plantea a sus tareas profesionales<sup>4</sup>.

Si algún perfil de profesor se asume en la actualidad, es el de profesor como sujeto crítico, reflexivo y abierto al cambio. Desde la publicación de los trabajos de Schön: *The Reflective Practitioner* (1983), *Educating the Reflective Practitioner* (1987) y *The Reflective Turn* (1991), la idea de un profesional reflexivo se ha convertido en uno de los pilares básicos del perfil del profesor. Según Schön (1992), un profesional debe saber, saber hacer, saber moralmente bien y reflexionar sobre su acción. Para conocer su oficio y estar al día, el profesor necesita de la

---

(4) No podemos olvidar la transformación de la universidad en esta nueva era del conocimiento y la información. Michavila (2000) alude a 6 grandes retos que la universidad ha de hacer frente: la adaptación al mundo del empleo, la necesidad de ser competitiva y donde prime la calidad y la capacidad para introducir mejoras constantes, la mejora de la gestión en un contexto de reducción de recursos públicos, la incorporación de las nuevas tecnologías tanto en la gestión como en la docencia, convertirse en un motor de desarrollo local y reubicarse en un nuevo escenario de globalización e internacionalización de la formación.

reflexión planificadora antes de emprender una acción formativa; de la reflexión activa o aquella que se ejecuta en la práctica real y de la postactiva que evalúa la práctica una vez finalizada. En todos los casos, la reflexión tiene que ser una reflexión documentada, contrastada y que permita poner en marcha procesos de reajuste y mejora.

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

Además, el trabajo en equipo supone pasar de la concepción de un profesor centrado exclusivamente en una clase o grupo, a profesor de una Institución que colabora con el resto de profesores en el Proyecto Formativo del que forman parte<sup>5</sup>.

Un tercer elemento, fundamental para orientar los procesos formativos, que debe formar parte de las competencias que se le exijan a un profesor universitario, es

desplazar el interés desde «el sujeto que enseña al sujeto que aprende» (Dunkin 1995); es decir, pensar la enseñanza desde el aprendizaje, y, a la postre este desplazamiento tendrá indudables repercusiones en el diseño de planes de estudio, en la estructuración de la enseñanza, en los planteamientos pedagógicos, en la elaboración de materiales didácticos, en los métodos de evaluación, etc. (De Miguel, 1997).

Por último, aunque no por ello menos importante, es necesario reivindicar para la profesión docente la dimensión ética. Muchos de los problemas que se producen en la práctica son problemas de carácter más ético que técnico. Sin entrar a profundizar en un tema que nos llevaría lejos, si que quisiéramos decir que, en el fondo, esta dimensión ética supone recuperar el sentido de compromiso y responsabilidad con el trabajo que hacemos, lo que significa intentar hacer lo mejor posible las cosas que como profesionales nos corresponde hacer. Como afirma Michavila (1998) «no puede haber excusas para justificar la negligencia profesional o la incompetencia organizativa basándose en razones de libertad de enseñanza o autonomía. Debe fundarse la tarea académica en un sentido de responsabilidad social mayor».

Es en este contexto cambiante en el que los profesores desarrollamos nuestra actividad profesional, y es justamente toda esta cadena de cambios (institucionales, científicos y profesionales) la que debe obligar a generar políticas de formación y actualización del profesorado, que les faciliten la adquisición de nuevas competencias pedagógicas, sociales e institucionales para propiciar su desarrollo profesional (UNESCO, 1998). Sin embargo,

---

(5) En este sentido, son de destacar los resultados del informe sobre el Primer Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades, en el que se pone de manifiesto la falta de una definición clara y precisa del perfil formativo de las diferentes titulaciones, lo que indica que no se parte de un referente a la hora de establecer el Plan de Estudios en su conjunto y los objetivos de los programas de las asignaturas que forman parte de los Planes de Estudios.

esta convicción (que la formación del profesorado constituye un compromiso ineludible para las universidades) resulta, con todo, difícil de operativizar en la práctica, porque el diseño de planes de formación y su implementación en las universidades se enfrenta a problemas de muy variada índole.

## CRITERIOS PARA ABORDAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Coherentemente con cuanto hemos afirmado hasta aquí, nuestra aproximación a la formación pedagógica de los profesores de universidad tiene muy en cuenta las condiciones en las que se produce su tarea; es decir, los elementos contextuales y, en particular, la cultura pedagógica de la institución en la que se vaya a desarrollar dicha formación. No obstante, el análisis de las experiencias llevadas a cabo en diferentes contextos abona la necesidad de intentar establecer un conjunto de criterios que entendemos que han de tenerse en cuenta a la hora de desarrollar Planes Formativos<sup>6</sup>.

Siendo conscientes de las limitaciones que puede tener la división de la realidad, nos atrevemos a agrupar estos criterios en dos tipos para intentar mostrar de manera más clara el nivel de responsabilidad que corresponde a todos los que estamos implicados en el desarrollo de los programas de formación.

### CRITERIOS INSTITUCIONALES

El primer conjunto de criterios pertenece, a nuestro juicio, al ámbito político

institucional, o lo que es lo mismo, a las condiciones contextuales, organizativas y culturales en las que se llevan a cabo los programas. Desde esta perspectiva, es importante tener en cuenta algunos elementos. El primero, se relaciona con el grado de compromiso institucional respecto a la calidad de la docencia. Resulta innegable que promover un proceso permanente y abierto de mejora del profesorado, exige un compromiso institucional que cree las condiciones pertinentes para hacer posible este proceso. Los estudios realizados sobre el impacto de los programas de desarrollo de la calidad de la docencia (Weimer, 1993) indican que la incidencia de éstos y la percepción por parte del profesorado han dependido, en la mayoría de los casos, del contexto institucional en el que se han desarrollado.

La concreción de esta institucionalización contempla, al menos, dos aspectos. Por una parte, se deben destinar los recursos necesarios para la puesta en marcha de procesos innovadores, gestionando ayudas institucionales externas a esta iniciativa. Y por otra, se deben potenciar organismos internos para movilizar dichas iniciativas con el fin de salvar las resistencias que se generan dentro de la institución en relación con la innovación.

En la misma línea de argumentación, en su análisis sobre la formación de los profesores de universidad, De Ketele (1996, p.107) plantea que el modo en que el profesor asume su papel en la enseñanza es muy dependiente del contexto institucional. Es decir, la universidad como organización puede decidir invertir parte de sus

---

(6) La investigación sobre la pertinencia y eficacia de las diferentes estrategias es bastante escasa, si bien en los últimos años ya aparecen estudios de este tipo, sobre todo en la literatura internacional. En el caso de España, la principal fuente de análisis se desprende de la reflexión realizada por algunos profesionales que están trabajando en la práctica de la formación del profesorado universitario. Éste es nuestro caso, ya que los más de 10 años de práctica nos ha llevado a una reflexión permanente sobre nuestras propias acciones y a un contraste con las iniciativas de otras universidades españolas, si bien ha sido mucho más iluminador para nuestro trabajo la comparación con experiencias tanto del ámbito anglosajón como francófono, debido a su mayor tradición de investigación sobre este tema.

esfuerzos en la enseñanza y en su profesorado para lo que establece determinadas «reglas de juego», como por ejemplo, los modos de repartir los recursos, las políticas de reconocimiento, etc. Del mismo modo, esta lógica institucional establece mecanismos de funcionamiento que tienen un papel capital para poder llevar a cabo, o no, proyectos innovadores. Desconocer estos mecanismos culturales puede llevarnos a cometer errores importantes en el intento de implantación de diferentes estrategias formativas, ya que, dependiendo del estado de madurez de la organización, variarán los escenarios formativos. Desde este planteamiento, tendrán una gran importancia los grupos activos que sean capaces de dinamizar la institución y que merecen ser objeto de una atención especial por parte de los líderes, puesto que constituyen el germen de la innovación.

Un segundo elemento, capital desde el plano organizacional, se centra en desarrollar mecanismos que hagan posible caminar hacia la cultura de la colaboración, como señalábamos anteriormente. La idea de la colaboración y del trabajo en equipo del profesorado es un criterio determinante para las posibilidades del desarrollo institucional y para la formación del profesorado. Su aplicación no se limita al desarrollo de las actividades de enseñanza sino que se hace extensivo a otros modos de colaboración como, por ejemplo, el apoyo de profesores experimentados a profesores noveles, el desarrollo de iniciativas innovadores interdisciplinarios, etc.

Desde la perspectiva institucional, el tercer elemento clave es, sin duda, el desarrollo de mecanismos para mantener y acreditar la calidad de la docencia. La Institu-

ción universitaria debe reflejar con sus actuaciones que la innovación y mejora es un objetivo prioritario para ella, siendo imprescindible la puesta en marcha de aquellos incentivos o estímulos externos que provoquen, hagan aflorar y motiven a las personas de la organización para que dediquen su esfuerzo al logro de las metas que se plantean.

En este sentido, una perspectiva muy interesante es la de GIBBS (1995), cuando establece un paralelismo entre el modo en que la universidad incentiva la calidad de la investigación para su mantenimiento y el modo en que se podrían utilizar dichos mecanismos incentivadores para conseguir y mantener una enseñanza de calidad. De todos los procedimientos, GIBBS señala que uno de los más importantes es «premiar la excelencia tanto a nivel individual como departamental». En la misma línea insisten Hutchings (1993), Rice (1993) o (De Miguel, 1998), cuando afirman que el profesorado se tomará la docencia con seriedad y la realizará con calidad cuando la perciba y valore como un reto de investigación y creación, frente a una cuestión de método o técnica.

Este último elemento es quizás uno de los que en la literatura actual se están manejando con más insistencia. En el plano internacional es de destacar el Plan Nacional para la formación y cualificación profesional dirigido al profesorado de educación superior, establecido por la SEDA (Staff and Educational Development Association), creado en el año 1991 y que en el momento actual está teniendo un desarrollo muy importante, ya que prácticamente una tercera parte de las instituciones de educación superior británicas han firmado el Plan de Acreditación del profesorado de la SEDA<sup>7</sup>.

---

(7) Carola Baume y David Baume, en un artículo publicado en el Boletín de la RED-U (vol. 1, 3 septiembre 2001), destacan que este Plan ha servido para definir las características de la profesión de profesor de educación superior en términos de valores y principios, así como de objetivos y habilidades, establecer definiciones amplias de enseñanza que permitan adaptarse a circunstancias locales y alcanzar un consenso sobre los aspectos nucleares de la profesión.

Aunque son muchos los ejemplos que se podrían citar, tanto en el ámbito anglosajón (EEUU, Australia, etc.) como en el francófono (Canadá, Bélgica, etc.), resulta interesante hacer referencia a la propuesta de la UCL (Universidad Católica de Lovaina) que recientemente ha aprobado una recomendación a sus profesores para que realicen un «dossier de valorisation pédagogique» (DVP), como estrategia de reconocimiento y acreditación de los esfuerzos y resultados por mejorar su enseñanza, y que va en la línea de trabajo –ya iniciada desde hace tiempo en numerosas universidades americanas, canadienses, etc.– de la construcción de un portfolio o Carpeta Docente, en el que el objetivo fundamental es valorar el progreso del profesor en la construcción de su profesionalidad, teniendo como referente el conjunto de competencias que la Institución establece para acreditar la calidad de la docencia (Parmentier, 2000).

En el contexto español, tomando como referencia el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidad, De la Cruz (2001) plantea la conveniencia de institucionalizar de alguna manera la formación de los profesores universitarios, planteando la creación de una Agencia Nacional que coordine la formación pedagógica del profesor universitario que, entre otras tareas, asuma la de la acreditación de la formación que se pueda llevar a cabo en las diferentes universidades, en un intento de mejorar las acciones, creando una cultura de la formación, unas competencias comunes a desarrollar, etc.

## CRITERIOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS

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

## SELECCIÓN DE CONTENIDOS FORMATIVOS

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

En este terreno, se está trabajando en la identificación de competencias que deben servir de referencia para el diseño de los programas formativos. Competencias referidas tanto a la dimensión pedagógica como a la institucional y socioprofesional. Un ejemplo lo encontramos en el mini coloquio desarrollado en el marco del Coloquio de la AIPU en Montreal, celebrado en mayo de 1999, en el que 45 expertos en formación de profesorado universitario estuvimos debatiendo en torno a las competencias básicas que reclama la situación actual de la enseñanza universitaria<sup>8</sup>. Otro

---

(8) En el mini coloquio realizado en Montreal, dentro del marco del Coloquio de la AIPU, un grupo de 45 expertos, trabajamos sobre las competencias que debían ser el objetivo prioritario de una formación para los profesores universitarios, identificándose un conjunto de competencias pedagógicas: (1) Construcción de una visión sobre el aprendizaje; (2) planificación (creación de programas, estrategias, etc.); (3) Gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje; (4) Evaluar los aprendizajes; (5) Analizar sus prácticas. Competencias relacionadas con la dimensión institucional: (1) Promover el éxito del mayor número posible de estudiantes y el desarrollo

ejemplo lo encontramos en la propuesta que hace Zabalza (2000) sobre las competencias propias del docente y que definen para este autor una docencia de calidad<sup>9</sup>. Por último, también la profesora De la Cruz plantea un conjunto de contenidos básicos para integrarlos en los programas de formación, agrupados en cuatro ámbitos: conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades de trabajo en equipo (2001).

#### PRINCIPIOS QUE DEBEN RESPETAR LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN

Desde nuestro punto de vista, éste es un aspecto de gran importancia, ya que con frecuencia las consideraciones generales que se realizan sobre la formación no pasan de meras elucubraciones que no llegan a constituir procesos concretos y bien definidos de formación sobre el terreno.

En este sentido, pensamos que existen unos principios básicos, que son los que deben inspirar las estrategias de formación de los profesores de universidad, ya sea inicial o permanente. Estos principios se pueden resumir en cinco fundamentalmente:

- El isomorfismo entre las estrategias de formación que utilizamos y las que en estos momentos se consideran más apropiadas para la enseñanza universitaria, considerada esta, por supuesto, desde el punto

de vista del aprendizaje. La coherencia con las demandas formativas que plantea la sociedad de principios de siglo reclama un cambio, también, en los modelos de formación. Si se tiene que preparar a los profesores para la innovación, las estrategias formativas deben ser innovadoras, huyendo del modelo tradicional de transmisión de conocimientos pedagógicos para que posteriormente sean aplicados por los profesionales de la educación y dirigirse hacia un modelo formativo que se asiente sobre la propia práctica, sustentándose en la capacidad de reflexión e indagación de los propios docentes acerca de su función. Esta reflexión se debe desarrollar en diálogo permanente con los colegas y se debe afianzar con el contraste y la mejora continua de la acción educativa, innovando con ello el propio currículo.

Esta formación, focalizada en y por las situaciones de trabajo, articula teoría y práctica. De modo más preciso, las representaciones que se hacen los profesores (también los noveles) de sus prácticas y las teorías implícitas que conducen sus prácticas son la materia de base que ha de servir a la formación. En este sentido, como afirma Escudero (1999), el punto de encuentro que debiere

---

personal de cada uno; (2) Trabajar en equipos pluri o interdisciplinares en la realización de proyectos o programas de innovación. Competencias relacionadas con la dimensión socioprofesional: (1) Desarrollar un pensamiento reflexivo hacia su propia práctica; (2) Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión de profesor universitario.

(9) Zabalza propone diez dimensiones que pueden resumir las condiciones y retos básicos de un buen docente universitario: (1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; (2) Seleccionar y presentar contenidos interdisciplinares; (3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; (4) Manejar didácticamente las NNPI; (5) Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; (6) Relacionarse constructivamente con los estudiantes; (7) Tutorizar a los alumnos (y, su caso, colegas); (8) Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos); (9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; (10) Implicarse institucionalmente.

vertebrar las actividades valiosas de formación, puede acogerse bajo la categoría de praxis: «Acción bien informada por la teoría y teoría contrastada y generada en y desde el compromiso de mejora».

- La contextualización. La contextualización de la formación implica tener en cuenta las diversas situaciones, tipo de enseñanza, etc. Significa también tener una visión plural de la formación, pero, al mismo tiempo, ser capaces de poner a los profesores frente a un conjunto de prácticas variadas que les permitan descubrir que existen otros modos de hacer las cosas.

Ofrecer justo lo suficiente y justo en su debido momento. No es necesaria demasiada formación o enseñanza, lo que hace falta es que esta intervención se realice en el momento en el que los profesores están dispuestos o motivados o en situación de poner en práctica en un corto período de tiempo lo aprendido. De este modo, se garantiza la integración teoría-práctica y entender la Pedagogía como una herramienta de resolución de problemas. La formación pedagógica de un profesor no puede ser enfocada para que perciba los problemas, de lo contrario, el riesgo de que se la considere como una carga inútil y suplementaria será real. Además, no debemos olvidar que cada profesor tiene su propia pedagogía que funciona más o menos bien. ¿Qué razón puede haber para desear cambiarla sin una garantía de que se va a producir un cierto beneficio? La Pedagogía debe ser percibida por el profesor como una herramienta de solución de problemas, más que como generadora de problemas o como «un agujero negro» (Donnay, 1996).

- Las teorías implícitas como base de la formación. Los profesores generan la enseñanza en función de sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza. Es más, «el profesor principiante lleva consigo juicios intuitivos de experiencia que le llevan a un cierto entendimiento de la situación didáctica» (Martínez y col., 1998). Estos juicios se derivan, en la mayoría de los casos, de sus experiencias previas. Si no existe una formación sistemática y supervisada, irán construyendo sus concepciones personales respecto a su función docente. Concepciones que les ayudarán a explicar su práctica y a convertirse en «expertos» con un saber práctico sobre la docencia (Martínez y col., 1998). Pero si esta experiencia no se confronta tanto con la experiencia de los «otros» como con las teorías o conceptualizaciones, no podremos hablar de aprendizaje sino de acumulación de experiencias. La investigación en Pedagogía Universitaria presenta una abundante literatura sobre las concepciones de los profesores y el papel que juega en los procesos formativos. En este sentido, la formación se debe entender como una toma de conciencia de su coherencia como docente. Coherencia entre sus pensamientos en interacción con los estudiantes y sus representaciones de la situación de formación. Coherencia también entre sus representaciones de lo que para él significa aprender y enseñar y los resultados (la realidad). El problema será, desde el punto de vista formativo, buscar estrategias que hagan explícitas esas ideas previas: como por ejemplo, la confrontación con otras concepciones, el análisis de situaciones de aprendizaje que permiten una reflexión sobre sus

propias prácticas pedagógicas y no sobre cuestiones generales que poco o nada les implican, etc.

- Variedad e integridad en las estrategias. Utilizar fórmulas diferentes asegura la consecución de los objetivos formativos en el amplio abanico de lo que implica un conocimiento suficiente sobre Pedagogía Universitaria y la Didáctica de su/s disciplina/s (saber); el desarrollo de habilidades específicas de enseñanza universitaria (saber hacer); el desarrollo de actitudes y rasgos de personalidad (saber ser) y el desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo y constituir comunidades de aprendizaje (saber vivir juntos) (De la Cruz, 2001).

El desarrollo profesional requiere que las fórmulas que se adopten tengan un sentido integral y sostenido en el tiempo. Además, deberían ser flexibles para poder adecuarse a los cambios que se puedan producir a lo largo de la trayectoria profesional de los profesores universitarios.

Integral, significa que se consideren simultáneamente todas las facetas que conforman la identidad personal y profesional. Sostenida en el tiempo, por su parte, comporta no entender la formación como algo episódico, fragmentario y marginal, sino como un proceso que ha de ocurrir a lo largo de toda la carrera docente, integrándose en proyectos de alcance y como un elemento constitutivo de su profesión<sup>10</sup>.

La flexibilidad es condición indispensable para dar respuesta a las características del perfil de profesor

universitario, uno de cuyos componentes esenciales hace referencia al alto grado de autonomía que desarrolla en relación a su profesión, siendo él mismo, el primer responsable de su cualificación y decidiendo, en diferentes momentos, a qué facetas de su profesionalidad va a dedicar un mayor esfuerzo.

Por último, la coordinación de las acciones, por su parte, responde al objetivo de ser coherentes con los marcos de referencia desde los que se parte.

- Garantizar la continuidad entre formación inicial y formación permanente. La misma idea de aprendizaje permanente que manejamos cuando hablamos de los objetivos formativos de la universidad está o debe estar presente cuando hablamos de formación del profesorado. En este sentido, es fundamental resaltar que el inicio en la carrera docente y las condiciones en las que esta se produzca son esenciales para el futuro desarrollo profesional. Por esta razón, es tan importante seguir apostando por una formación inicial que ofrezca el marco de referencia desde el que los profesores se planteen su desarrollo profesional, y esto, como ya hemos dicho, no sólo es una cuestión de conocimientos sino, sobre todo, de actitudes hacia la profesión docente, basadas en la indagación, la reflexión permanente y la intención de mejora continua.

Esta idea de formación permanente debería ser percibida por los profesores como una parte de su identidad profesional; es decir, la evaluación, la formación o el asesoramiento no son

---

(10) Este principio tiene una gran importancia para la construcción de proyectos globales de formación en los que se incluyan diferentes niveles de profundización y acreditación.

un fin en sí mismos sino un medio de construcción de dicha identidad y de desarrollo profesional (Parmenier, 2000).

Combinar lo experiencial, singular y biográfico con lo social y colectivo. Para que la formación consiga anclarse en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, conviene contemplar las experiencias personales que son únicas y que facilitan la conexión más directa con sus necesidades, intereses, problemas y aspiraciones, pero, al tiempo, también será preciso estimular el trabajo colaborativo como herramienta indiscutible de socialización y del enriquecimiento profesional de los profesores.

Fundamentar las diferentes estrategias en la investigación sobre su pertinencia y eficacia. Un planteamiento serio y riguroso exige someter todas las acciones a procesos evaluativos, desarrollando líneas de investigación evaluativa sobre los resultados de las mismas a corto, medio y largo plazo<sup>11</sup>.

#### DIFERENTES ESTRATEGIAS/ ESCENARIOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DE UNIVERSIDAD

Una vez establecidos los principios que, a nuestro juicio, deben estar presentes en el diseño de cualquier programa formativo,

tanto para profesores noveles como para profesores experimentados, vamos a describir algunas de las estrategias metodológicas que, en el momento actual, se consideran más pertinentes, siempre con la perspectiva de que no hay métodos buenos o malos sino que su funcionalidad depende del objetivo que se persiga, por lo que habrá que ser cautos e ir experimentando diferentes fórmulas para responder a las diferentes demandas o situaciones que se puedan presentar.

El análisis de las diferentes estrategias lo vamos a realizar a partir de cinco ejes de intervención, definidos «a posteriori» con el objetivo de categorizar de alguna manera los diferentes servicios que se pueden prestar a los profesores universitarios, siendo conscientes de que, en ocasiones, es difícil establecer límites claros entre estos ejes y, más bien, resultan muy frecuentes las concomitancias que se producen entre ellos.

#### EJE PRIMERO: LA INFORMACIÓN

Entendiendo la información como uno de los pilares básicos e imprescindibles para la formación de los profesores como profesionales, son diferentes las iniciativas que en este terreno se están desarrollando y que pudieran ampliarse. Su objetivo principal es servir de cauce para la sensibilización del profesorado y para la facilitación de la comunicación e intercambio de experiencias en relación con la mejora de la enseñanza, tanto a nivel interno como externo<sup>12</sup>. En este sentido, se están llevando a cabo estrategias, encaminadas a facilitar el acceso a

---

(11) Este principio pone de manifiesto la escasa cultura que tenemos en el contexto español de establecer cauces permanentes de comunicación entre los profesionales que nos dedicamos al ámbito de la formación del profesorado universitario, lo que, en muchas ocasiones, conduce a repetir errores y a no aprender de las experiencias de los demás.

(12) Es un hecho demostrado que uno de los problemas para crear cultura hacia la mejora docente es la falta de información que muchos profesores tienen sobre experiencias de otros colegas, incluso dentro de la propia institución, así como información sobre resultados de investigaciones en relación con la enseñanza universitaria, etc.

este tipo de información, a través de distintas iniciativas como la generación de Centros de Documentación en los que se reúnen fuentes documentales sobre Pedagogía Universitaria, tanto de carácter no periódico como periódico. En estos Centros se dispone de libros y documentos que intentan cubrir un conjunto de campos relacionados con la Pedagogía Universitaria (Aprendizaje, motivación, metodologías de formación: métodos expositivos, métodos activos, evaluación, investigación educativa, didácticas específicas, etc.). La difusión de este fondo se realiza a toda la comunidad de profesores, a través de la WEB, fundamentalmente<sup>13</sup>.

Dentro del eje basado en la información, no debemos olvidar la importancia que tiene propiciar el intercambio de experiencias innovadoras entre los profesores, ya que esta estrategia es muy interesante para movilizar nuevas iniciativas y para propiciar el aprendizaje a partir de lo que, en estos momentos, se denomina «difusión de buenas prácticas». Así, es interesante difundir los resultados de las innovaciones y facilitar la puesta en relación entre profesores implicados en problemáticas similares<sup>14</sup>.

También en esta categoría, más cercana a la información que a la formación, podemos destacar estrategias relacionadas con la acogida a los nuevos profesores universitarios. El objetivo principal de estas acciones es ayudar a los profesores recién incorporados en su proceso de socialización y adaptación a la universidad, del mismo modo que se realiza con los nuevos estudiantes. Las iniciativas pueden ir desde la publicación de una guía del profesor novel, hasta Programas de Acogida Universitaria, en los que se articulan diferentes acciones<sup>15</sup>.

#### EJE SEGUNDO: LA FORMACIÓN

Bajo este segundo eje se aglutinan diferentes estrategias formativas que van desde actividades de formato corto tipo talleres, jornadas, seminarios, cursos de corta duración, hasta actividades de formatos más extensos como por ejemplo: ciclos de formación relativos a la introducción de diferentes métodos de pedagogía activa<sup>16</sup> o programas de acción (Valero, M.; Alama-jano, M. P., 2001). Mención especial requieren las actividades formativas dirigidas

---

(13) En esta línea de trabajo es de destacar el FORUM de docencia Universitaria de la Universidad de Barcelona, en el que, además de otros servicios, se ofrece un fondo de documentación e información sobre Pedagogía Universitaria, en el que no sólo se tiene acceso a bibliografía y materiales didácticos, sino también a todo tipo de eventos relacionados con la docencia universitaria como congresos, jornadas, reuniones, etc. Este FORUM se concibe como un espacio de información y debate gratuito.

También en el ICE de la Universidad Politécnica de Valencia disponemos de un fondo documental puesto a disposición de los profesores.

(14) También en este aspecto se pueden destacar experiencias sobre las que se puede aprender. Por ejemplo, la difusión de las innovaciones que se realizaban en la Universidad de Málaga y que se realizan en la actualidad en la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Politécnica de Valencia, o la Universidad de Barcelona, entre otras.

(15) Destacamos el Programa de Acogida Universitaria (PAU) que la Universidad Politécnica de Valencia ha puesto en marcha este curso y que persigue los siguientes objetivos: Facilitar la integración del profesor, presentar las acciones institucionales relacionadas con la docencia y dar a conocer los recursos disponibles en el ICE.

(16) La Universidad Católica de Lovaina organiza ciclos formativos de este tipo. En diferentes universidades españolas se está empezando a introducir formatos parecidos, como por ejemplo la Universidad de Zaragoza, la Universidad Politécnica de Cataluña o la Universidad Politécnica de Valencia.

a los profesores noveles y que, en los contextos en los que ya están funcionando, adquieren en todos los casos formatos largos con un nivel menor o mayor de estructuración o sistematización, así como de reconocimiento. A esta estrategia le vamos a dedicar una atención especial, debido a su importancia en el intento de establecer un proyecto global de la formación de los profesores universitarios.

En relación con las actividades de corta duración, sabemos que su principal ventaja es que sirven de estimulación y sensibilización de los profesores que participan en el intercambio y reflexión sobre diferentes aspectos relacionados con la profesión de profesor, siendo bien valorados en general por los participantes en las mismas. Sin embargo, los escasos estudios realizados sobre su eficacia muestran que su impacto es restringido (Saroyan, 1999). En realidad, hay que considerarlos como un punto de partida, como una forma de interesar y de estimular a los profesores hacia la pedagogía. Para aumentar su eficacia deben responder a los deseos reales sentidos por los profesores, de ahí que sea necesario realizar estudios permanentes sobre necesidades formativas y además deben favorecerse formatos que faciliten la integración de lo aprendido en su práctica docente, entre otras cuestiones relevantes.

Sobre los contenidos abordados en estas actividades, se puede afirmar que, junto con las competencias más clásicas relacionadas con la docencia universitaria (diferentes metodologías de enseñanza, planificación, organización y evaluación de los aprendizajes, tutorías, habilidades personales básicas para el

ejercicio de la función docente, etc.), están entrando con gran fuerza las actividades formativas centradas en la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza universitaria<sup>17</sup>.

Los formatos de duración más extensa permiten abordar otros objetivos, como, por ejemplo, aportar a los profesores conocimientos directamente útiles para su ejercicio profesional y darles la oportunidad de aplicar a la realidad de su práctica lo aprendido, así como desarrollar una actitud crítica sobre su enseñanza. Como afirma Zabalza (2000), estos formatos, aunque menos espectaculares, son más eficaces en lo que se refiere a la transformación de las prácticas docentes.

Dentro de este mismo eje o categorización de las estrategias formativas, no podemos olvidar la formación realizada a partir de las peticiones realizadas (o formación por demanda) por grupos de profesores que pertenecen, en unos casos, a un mismo departamento o centro y que se centran en un problema concreto al que desean dar respuesta desde la acción formativa. La demanda puede estar dentro de planteamientos institucionales o surgir de la reflexión de un grupo de profesores. En todo caso, el objetivo es trabajar sobre el cambio o innovación que quieren llevar a cabo, como, por ejemplo, introducción de metodologías activas en sus enseñanzas, para lo que se establecen las acciones necesarias, que pueden ir desde reclamar la presencia de un experto en el tema en un primer momento hasta la presencia de asesores que les prestan su apoyo en la experimentación del proyecto<sup>18</sup>.

---

(17) En este sentido, en un análisis realizado en el ICE de Universidad Politécnica de Valencia, sobre la evolución del contenido de los talleres desde el año 1992 hasta el año 2001, hemos constatado que la temática relacionada con las nuevas tecnologías es la que ocupa el primer lugar.

(18) Ejemplos de este estilo los encontramos en las ayudas que da la Universidad de Barcelona para la formación pedagógica del profesorado, incluido el novel, dentro del marco del Programa de Innovación Do-

Una primera cuestión, relevante en torno a la formación inicial, se centra en la reflexión sobre los momentos más idóneos para llevar a cabo dicha formación. Como afirma Marcelo (1991), la formación inicial del profesor hace referencia a las actividades organizadas que facilitan la adquisición por parte del futuro profesor de los conocimientos, destrezas y disposiciones requeridas para desempeñar tal actividad profesional. Así, al menos, es como se entiende en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, en la universidad, esta formación es bastante extraña antes de entrar en la carrera profesional (pre-service). Si nos centramos en el contexto español, hasta donde nosotros conocemos, no existe ninguna experiencia pre inicio de la actividad profesional. Si analizamos las acciones en otros contextos si que se encuentran ejemplos de este modelo. Estados Unidos sería uno de estos casos, ya que la mayor parte de la formación de los docentes universitarios tiene lugar en el período de ayuntamiento, con la que los graduados ganan en experiencia docente y se afianzan antes de incorporarse a su primer puesto de trabajo (Gibbs, 2001).

Sin embargo, a tenor de las experiencias más recientes e innovadoras, tanto en el Reino Unido como Australia o Noruega (donde la formación inicial es obligatoria) se está desarrollando el modelo de formación inicial durante los primeros años de docencia (in-servicie). Ejemplos como el de Oxford Brookes University son bastante representativos de un curso de larga

duración que se certifica con un Diploma de Estudios Superiores o similar (Rust, 1996).

Se podría decir que existe un tercer nivel relacionado con programas de postgrado o doctorado, similar al doctorado en Artes Americano, y que se desarrolla en diversas universidades Estadounidenses y Canadienses, si bien no parece que sea esa la corriente que prevalece en el contexto Europeo (Piccinin, 1999).

Así pues, el modelo en el que nos vamos a centrar es el de segundo nivel; es decir, el que se realiza cuando el profesor ya está contratado y se encuentra en los primeros años de docencia. Este modelo presenta determinadas ventajas e inconvenientes. Entre las desventajas, podemos pensar que durante esta etapa profesional la carga de trabajo es alta (realización de tesis, aprendizaje de las asignaturas, etc.), pero, sin embargo, las investigaciones, no tanto españolas sino foráneas, nos indican que los profesores que asisten a estos programas aumentan, por ejemplo, la probabilidad de presentar su doctorado a tiempo, al reducir la ansiedad y mejorar su competencia como docente. La gran ventaja de este modelo es que se trata de una formación que, pese a desarrollarse en los primeros años de docencia, se estructura a partir de situaciones relacionadas con la práctica diaria y permite articular teoría y práctica, estableciendo un buen marco de referencia para el futuro desarrollo profesional (Gibbs, 2001).

Ciñéndonos al tema de la formación inicial, es evidente que la modalidad formativa más utilizada en la mayoría de centros de educación superior adopta el formato de programas de larga duración y

---

cente, y las acciones formativas que desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia se establecen para desarrollar los programas para aquellos centros y departamentos que deciden participar de forma voluntaria en el marco del Proyecto Europa o Plan general de mejora de la enseñanza y el aprendizaje de dicha universidad. Proyecto de carácter institucional que, en estos momentos, se ha comenzado a aplicar.

continuada, con una extensión promedio de entre uno o dos años. Sin duda, este modelo permite una transformación real de las prácticas docentes, aunque su impacto sea menor que la organización de actividades a corto plazo, como talleres o jornadas.

Además de esta ventaja, permite dar la oportunidad de obtener acreditaciones académicas de mayor reconocimiento, lo que es muy importante en la carrera profesional de los profesores de universidad.

Entre las fórmulas que se suelen utilizar, se encuentran los programas de corte más clásico con un currículum cerrado, que se llevan a cabo con la realización de una serie de módulos de aprendizaje, a lo largo de un curso académico o dos y que implica la asistencia de los profesores a sesiones de trabajo presenciales en las que se utilizan diferentes metodologías didácticas.

Sin embargo, en estos momentos, los modelos más innovadores, siguiendo el paradigma del profesional reflexivo, se centran en programas basados en la reflexión sobre la propia práctica y la revisión colectiva de las actuaciones docentes. La idea clave es que los profesionales aprenden más a través del análisis estructurado de la propia práctica (Piccinin, 1999).

En este tipo de programas, el eje principal sobre el que se construye el currículum formativo es la experiencia profesional y la actividad diaria de la práctica docente. Esta aproximación parte de los principios esenciales del aprendizaje adulto: la participación activa en el proceso de aprendizaje y la corresponsabilidad en el mismo. No obstante, la reflexión individual no es el único elemento presente sino que debe complementarse

con el diálogo y el contraste de otros colegas, además de la confrontación con la teoría, lo que da lugar a nuevos conceptos y generalizaciones que deben ponerse en práctica para constatar su eficacia y efectividad, iniciándose, así, un nuevo ciclo de aprendizaje.

Bajo este paraguas, se han diseñado programas que integran diversas estrategias formativas: Los stages o seminarios de una semana de duración aproximadamente, fuera del contexto de trabajo (out-doors) y con carácter intensivo; talleres de corta duración en los que se aborda algún tema específico cuyo contenido surge a partir de las necesidades detectadas en los participantes en el programa; la constitución de grupos de aprendizaje cooperativo que durante la duración del programa trabajan conjuntamente las técnicas de microenseñanza o grabación de clases; la observación por parte de colegas; los sistemas de recogida de información a través de distintos tipos de escalas; diarios de clase; sistemas de portafolios o carpeta docente etc.<sup>19</sup>.

En estos programas tiene una especial relevancia la presencia de un equipo formativo de carácter multidisciplinar: especialistas en pedagogía, profesores experimentados pertenecientes a las áreas de conocimiento de los profesores, especialistas en didáctica específica, en animación de equipos de trabajo, etc. Lo ideal es que el equipo formativo pertenezca a la universidad en la que se desarrolla el programa, siendo de especial importancia la figura del tutor o mentor (Weimer, 1997), que suele ser un profesor del departamento al que pertenece el profesor en formación y que tiene un

---

(19) La experiencia acumulada en la Universidad Politécnica de Valencia con el Programa FIPPU (Formación Inicial Pedagógica para el profesorado Universitario), que ya se encuentra en su cuarta edición, pone en evidencia que diseñar programas de estas características para los profesores noveles tiene un impacto muy fuerte sobre los profesores y su manera o modo de iniciarse en la carrera docente, proyectándose su influencia, no sólo a corto plazo, sino también a medio plazo.

papel clave, siendo su función primordial la de acompañar al nuevo profesor en su proceso de formación, facilitarle apoyo personal, ayudarle en la toma de decisiones en la tarea docente, proporcionarle orientación sobre recursos para las actividades docentes, aportarle información sobre el funcionamiento institucional, ofrecerle reglamentación, etc.

Por último, se establece un sistema que permita acreditar lo aprendido durante el programa. En concreto, la Universidad de Oxford Brookes incluye en su Certificado de Enseñanza en Educación Superior la realización de un Portfolio o Carpeta Docente como documento de síntesis y evaluación. También en el Programa de Formación Inicial Pedagógica para el Profesorado Universitario que estamos llevando en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia se incluye la realización de dicha Carpeta Docente<sup>20</sup>. Cada participante debe elaborar durante el curso una carpeta docente donde recogerá las incidencias ocurridas durante el programa formativo así como la planificación de su desarrollo profesional. El uso de la carpeta docente le servirá para ir recogiendo las evidencias y datos que se relacionen con sus esfuerzos por mejorar la calidad de su enseñanza. En este sentido, la carpeta docente es una excelente herramienta de mejora de la calidad y, además, también puede servir de documento informativo bien documentado para la acreditación de su competencia docente cuando la ocasión lo requiera (Fernández, A. y Maiques, J. M., 2001).

## EJE TERCERO: EL ASESORAMIENTO

La idea de base de este eje es la de acompañar a los profesores en su aprendizaje profesional, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de tipo individual, biográfico, etc. que se puedan ir presentando. Sin duda, en la formación del profesorado universitario no podemos olvidar las necesidades individuales, ya que, como afirma De Ketele (1996), el contexto universitario es potencialmente favorecedor de la formación pedagógica informal. El profesor investigador tiene múltiples ocasiones de mantener contactos con colegas, lo que le permite intercambiar experiencias. Por otra parte, cada vez es más normal encontrar foros en los que poder presentar resultados de innovaciones sobre la propia enseñanza<sup>21</sup>. Para llevar a cabo este tipo de intervención es necesaria la existencia de organismos especializados dentro de las instituciones universitarias que puedan servir de apoyo. Entre las acciones que se pueden realizar desde la institución u organismo de apoyo se encuentran, por ejemplo, la ayuda en la redacción de una publicación sobre algún tema relacionado con la enseñanza de su materia, el asesoramiento en la elaboración de un proyecto de innovación ó en la realización de un portfolio o Carpeta Docente, etc. También tiene cabida en este ámbito todo tipo de consultas en relación con problemas relacionados con su práctica docente. La incorporación de formatos basados en la reflexión o revisión de la propia práctica han apostado, en primer lugar, por iniciativas que tienen mucho que ver con estrategias

---

(20) En el momento actual otros programas de formación inicial como el de la Universitat Jaume I. Deusto o Comillas, entre otros, utilizan estrategias formativas y acreditativas de carácter similar.

(21) Cada vez son más numerosos los eventos en los que el objeto de trabajo es la docencia de determinada área de conocimiento. También, existen asociaciones científicas basadas en la enseñanza o didáctica de determinadas disciplinas, así como revistas especializadas.

de documentación y de análisis de los registros obtenidos<sup>22</sup>.

#### EJE CUARTO: APOYO A LAS INICIATIVAS DE INNOVACIÓN

Este eje formativo supone uno de los caminos que se entreen como más fructíferos, no sólo para motivar y comprometer a los profesores en la mejora de la calidad de la enseñanza sino también en su propio desarrollo profesional. Como indica Benedito (1991), «El desarrollo profesional y personal significa crecimiento, desarrollo, cambio, mejora, adecuación en relación con el propio conocimiento, con las actitudes en y sobre el trabajo, con la institución o departamento, buscando la sinergia entre las necesidades de desarrollo profesional del personal y las necesidades de desarrollo organizativo, institucional y social del contexto».

En este sentido, con la estimulación, apoyo y coordinación de las iniciativas pedagógicas innovadoras que los profesores ya están realizando o que puedan realizar, es posible conjugar las dos lógicas que hacen más eficaz la formación del profesorado; la personal y la institucional. Parmentier (2000) lo califica como un «metaprincipio» a tener en cuenta en las estrategias formativas y afirma que todas las intervenciones pedagógicas que se propongan aumentarán su eficacia si se inscriben, de manera coherente, en una estrategia conjunta de ambas lógicas.

Así pues, en este escenario cobra especial relevancia el liderazgo institucional que muestre signos claros de su interés por la docencia, y que, como ya hemos significado en líneas anteriores, destine recursos (entendidos en un sentido amplio) para

que estas iniciativas puedan llevarse a cabo y reconozca los esfuerzos que se realicen en esta línea (De Miguel, 1997).

Esta estrategia formativa, que se asienta sobre la propia práctica y se sustenta en la capacidad de reflexión e indagación de los propios docentes acerca de su función y su propia experiencia, implica una interrelación y complementariedad entre innovación y formación del profesorado. La innovación es la base para la formación, ya que es un proceso singular de aprendizaje, que en la universidad es, quizás, más fácil de aplicar, puesto que se produce una simultaneidad de las funciones docente e investigadora de los profesores que, si bien parecen antagónicas, en realidad son inseparables y complementarias y debe auxiliarse mutuamente (Fernández, A. y Maiques, J. M., 1999).

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

Las propuestas de innovación pueden surgir tanto desde la propia institución

---

(22) En este eje formativo se ve con claridad la importancia de hacer conscientes a los profesores de sus teorías implícitas, poniéndolos en contraste con otros posibles planteamientos, lo que supone que nos encontramos ante un planteamiento de la formación favorecedor de la reflexividad como competencia docente.

como desde la base, fundamentalmente desde los departamentos. Ambos planteamientos no tienen porque ser incompatibles y se deben conjugar de manera conjunta.

En este sentido, es interesante recordar El Plan de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Valencia (PIE) que, sin temor a equivocarnos, ha sido pionero en este terreno. Este Plan<sup>23</sup> ha tenido y sigue teniendo un impacto muy importante en la comunidad universitaria, y ha generado conocimiento sobre cómo abordar la mejora de la docencia. Del mismo modo, ha servido para desarrollar una cultura de la innovación y para el desarrollo profesional de los equipos de profesores que han participado y participan en los proyectos.

Teniendo en cuenta que el principio impulsor de esta acción ha sido y es el de promover la innovación educativa desde la realidad donde se produce y, sobre la base de la iniciativa de mejora del propio trabajo de los docentes, se plantean las convocatorias públicas anuales para todo el profesorado de la universidad, siendo flexibles en la admisión de las distintas propuestas, pero también, fieles a las ideas impulsoras del Proyecto. Para ello, en cada una de las doce convocatorias llevadas a cabo hasta el momento, se han ido estableciendo unos criterios de valoración y priorización de los Proyectos, ya que es indudable que las circunstancias y el contexto han ido cambiando a lo largo de estos años.

Como norma, el protocolo de presentación intenta asemejarse a los protocolos de los proyectos de investigación, cuestión esta importante porque acerca la innovación de la docencia a los procesos utilizados en la promoción de la investigación, lo que supone conectar con un aspecto plenamente instalado en la cultura universitaria y que goza de prestigio entre el colectivo docente. Del mismo modo, los proyectos son evaluados por una comisión que determina qué proyectos se aprueban y cuales no, dejando siempre un período abierto de negociación, que permita recondicionar algunos proyectos para su aprobación.

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

Otro elemento esencial es el establecimiento de un sistema de seguimiento y evaluación. El objetivo no es fiscalizador sino, al contrario, se trata de facilitar un apoyo continuado para que los objetivos propuestos se alcancen. Para realizar esta tarea, se han utilizado diferentes estrategias como, por ejemplo, entrevistas periódicas con los responsables de los proyectos, visitas a los lugares donde se está llevando a cabo la innovación, revisión de los materiales, cuestionarios a los alumnos

---

(23) El PIE nace en el año 1989 después de un año de debate en la comunidad universitaria sobre los aspectos deficitarios del sistema de enseñanza de la Universidad. Este Plan se plasma con la creación de una Comisión de Calidad encargada de hacer realidad las propuestas aprobadas en Junta de Gobierno. Su principal actuación se materializa con la Convocatoria anual de Proyectos de Innovación Docente, que en el momento actual ya va por su decimotercera convocatoria, aglutinando a un total de 169 proyectos. Sus objetivos son en la actualidad totalmente vigentes, ya que se plantean, entre otras cuestiones, lograr una mayor integración de la teoría y la práctica como estructura de aprendizaje; integrar en un mismo proceso de investigación, la actuación profesional y el proceso de enseñanza-aprendizaje; crear entornos de aprendizaje que permitan una docencia que estimule la actividad, la iniciativa y el esfuerzo orientado de los alumnos; incorporar metodologías de aprendizaje integradoras del saber y del saber hacer técnico.

participantes y memorias presentadas por los equipos de profesores en las que se recojan evidencias de lo que se va logrando, así como de las dificultades que hayan podido surgir.

Otro aspecto, que no podemos dejar de mencionar por su importancia tanto desde la lógica institucional como individual, es la necesidad que subyace a este eje de la formación de facilitar la difusión de los logros alcanzados en los Proyectos. Y esto por varias razones. En primer lugar, porque da credibilidad a la iniciativa; en segundo lugar, porque permite el intercambio de experiencias y de «buenas prácticas» entre los profesores y, en tercer lugar porque es un modo de reconocimiento del esfuerzo realizado.

Desde nuestra experiencia de más de diez años trabajando en esta línea, creemos que la clave es la existencia de un órgano representativo del colectivo de profesores y alumnos que actúe de promotor de las iniciativas; de catalizador de los problemas que se deben priorizar en cada momento para su intervención; de reflexión respecto a los resultados que se van produciendo; de incitador de nuevas propuestas; de facilitador de sinergias entre proyectos de características similares, etc.<sup>24</sup>

Antes de terminar con este apartado, debemos decir que son ya bastantes las universidades que están llevando a cabo estrategias de este tipo<sup>25</sup>. Un ejemplo claro lo

encontramos en la Universidad de Barcelona que, dentro del marco de su Programa de Innovación Docente, convoca ayudas a proyectos de innovación y mejora de la calidad docente. Sus criterios son bastantes similares a los desarrollados por la Universidad Politécnica de Valencia, en el sentido de propiciar mecanismos de cohesión entre las distintas propuestas de innovación, priorizando aquellas iniciativas que se enmarquen en las líneas estratégicas de las diferentes unidades y del conjunto de la universidad.

## EVALUACIÓN FORMATIVA

La relación entre evaluación y formación es un problema antiguo que, si bien desde un punto de vista teórico nadie duda sobre su interrelación, en las prácticas evaluadoras —llevadas a cabo desde hace ya bastante tiempo en las universidades de todo el mundo, incluyendo las españolas— no han sabido darle el verdadero sentido formativo que tiene la evaluación, ya que como dice Scriven (1991): «Es imposible mejorar sin evaluar».

En la misma línea argumental De Miguel (1998) afirma que son tres las finalidades de la evaluación: el rendimiento de cuentas, la promoción y la mejora; pero que, si bien todas las finalidades deben contemplarse, no es menos cierto que lo lógico es comenzar por su capacidad para

---

(24) En el caso de la Universidad Politécnica de Valencia desde los comienzos del PII se crea por Junta de Gobierno la Comisión de Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, que en el momento actual ha sido sustituida por la Comisión asesora de docencia y aprendizaje, a partir de la puesta en marcha de un nuevo Proyecto que, sin romper con los principios impulsores del PIE, pretende profundizar en lo iniciado, asumiendo los cambios que se han producido tanto en el interior de la universidad como en el exterior (nuevas condiciones y retos para la enseñanza universitaria). Nos referimos al Proyecto Europa, que en términos generales pretende desarrollar estrategias que consigan una universidad orientada hacia el aprendizaje.

(25) Siempre es un riesgo elegir un ejemplo y dejarse en el tintero otras muchas iniciativas que se están poniendo en marcha en esta línea de trabajo, muchas de las cuales están ligadas a los resultados de la Evaluación Institucional. Sin embargo, la idea de base sigue siendo la misma: la innovación es un modo privilegiado de formación y además permite conjugar los intereses de los profesores y la institución.

provocar procesos de mejora, en tanto que dan la posibilidad al profesorado de tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales –tanto en el ámbito individual como institucional– y planificar estrategias que incidan en la mejora de su actividad docente y sobre su desarrollo profesional.

Este eje formativo puede adoptar diferentes estrategias. Por ejemplo, la Universidad de Deusto utiliza la evaluación docente como base para la planificación de la formación; la Universidad Politécnica de Valencia, dentro de la filosofía de entender la evaluación de la docencia como un proceso para la detección de deficiencias y necesidades de mejora, está introduciendo la utilización de la Carpeta Docente como una herramienta de mejora. En el momento actual su aplicación se circunscribe a las cuatro promociones de profesores noveles que han realizado o están realizando el Programa de Formación Inicial. El sentido en el que se utiliza esta herramienta es doble, por una parte, constatar con evidencias los resultados del proceso formativo en el que están inmersos y, por otra, el aprendizaje de una herramienta que les sirva para su posterior desarrollo profesional, no sólo como mejora sino también en los momentos que la puedan necesitar para «rendir cuentas» de sus esfuerzos por mejorar sus enseñanzas.

Brevemente, describiremos los fundamentos de esta metodología que se utiliza en contextos universitarios fuera del territorio español, pero que comienza a ser una idea que se tiene muy presente para poder salir del «impasse» que supone el uso exclusivo de las encuestas de opinión de los estudiantes, avanzando hacia modelos más comprensivos de la realidad docente de un profesor y que conciben la enseñanza como una profesión que requiere el uso de herramientas de análisis para mejorarla.

La evaluación de la enseñanza tiene dos problemas fundamentales: el primero

es el de determinar qué dimensiones, de aquellas que caracterizarían una enseñanza de calidad, van a ser objeto de evaluación y, en segundo lugar, decidir los métodos que se consideran más oportunos para recoger las informaciones pertinentes y formular juicios de valor oportunos (De Miguel, 1998). Ante la multidimensionalidad de los contenidos implicados en el proceso, se intuye que es posible y deseable utilizar diversas fuentes para recabar información (colegas, alumnos, responsables de centros, el propio profesor, etc.) y, en consecuencia, instrumentos y estrategias metodológicas diferentes (autoinformes, escalas de opinión, revisión por pares, análisis de documentos, registros en vídeo, etc.).

Es en este punto donde se inscribe la propuesta metodológica y filosófica de la Carpeta Docente en la que los profesores van acumulando la documentación pertinente en relación con el ejercicio de su función docente. Este giro supone considerar que para lograr una implicación de los profesores en su propio desarrollo profesional es necesario que sea el propio profesor el que busque, acumule y presente los datos e indicadores sobre sus actuaciones docentes como pruebas que acrediten su profesionalidad. Dicho en otros términos, planteamos una estrategia similar a la que se produce en la evaluación de la actividad investigadora.

Ciertamente, plantear una estrategia metodológica similar para docencia e investigación puede parecer novedosa dado que actualmente se considera que ambas funciones son claramente distintas y, en consecuencia, se utilizan criterios diferentes para su evaluación. Aunque ambas implican procesos y productos, el enfoque evaluativo en cada caso es distinto, ya que, mientras el de la docencia se centra más en los procesos (las conductas que realiza en el aula desde la perspectiva de los alumnos), el de investigación se centra en los resultados (aportaciones al progreso del

conocimiento evaluadas por la comunidad científica).

Esta metodología se basa en el hecho de que las informaciones recabadas tendrán mayor o menor grado de certeza en la medida en que se apoyen sobre indicadores cuantitativos y cualitativos, contruidos a partir de datos y opiniones sistemáticas debidamente contrastadas, por lo que los procedimientos utilizados para ello deben ser empleados adecuadamente (De Miguel, 1998).

La carpeta no es una recopilación exhaustiva de los documentos y materiales que afectan a la actuación docente sino que lo que se presenta es una información seleccionada sobre las actividades de enseñanza y una sólida evidencia de su efectividad. Del mismo modo que las afirmaciones que se realizan en el currículum investigador deben estar documentadas con una evidencia convincente (como las publicaciones de artículos o invitaciones para presentar comunicaciones en eventos académico, etc.), la realización de la carpeta docente deberá basarse en una evidencia empírica firme.

La carpeta es un producto altamente personalizado, por lo tanto, no hay dos exactamente iguales. Tanto el contenido como la organización difieren para cada profesor. Los campos científicos diferentes y los distintos cursos en los que se enseña, entre otros factores, determinan la diferencia en la documentación.

En definitiva, la utilización de la Carpeta Docente para promover procesos de mejora y, por tanto, participar en acciones formativas es indiscutible. Del mismo modo que los estudiantes necesitan re-actualización para corregir sus errores, los profesores necesitan también evidencias y datos contrastados para mejorar su actuación docente. La carpeta, creemos, es una herramienta particularmente eficaz para mejorar la enseñanza porque se conecta con la realidad de la pedagogía de la disciplina. Es decir, el acento se pone en la

enseñanza de la materia en particular para un grupo particular de estudiantes en un momento concreto.

## ALGUNAS PROPUESTAS A MODO DE CONCLUSIÓN

Sin la pretensión de ser exhaustivos, una síntesis del análisis que hemos realizado podría establecerse en estos términos: La formación pedagógica inicial y permanente de los profesores universitarios es una realidad relativamente reciente en nuestro país, si bien en otros contextos ya tiene una andadura de más de 25 años. Sin embargo, incluso en aquellos países donde el nivel de experiencia es alto, siguen persistiendo problemáticas similares a las que nosotros nos estamos planteando e, incluso, en algunos lugares como Canadá, se ha producido un cierto retroceso, debido, en parte, a los problemas de financiación de la educación superior.

Este dato es revelador sobre la inestabilidad del terreno en el que nos movemos y nos alerta respecto al modo en que debemos afrontarlo. La cuestión de la formación del profesorado universitario no se puede abordar, exclusivamente, desde la perspectiva técnica, es necesario tener en cuenta, también, los elementos institucionales y culturales del problema.

Por otra parte, a nuestro juicio, no es posible hablar de manera aislada de estrategias formativas sin situarlas en el marco adecuado, que no es otro que los desafíos que en estos momentos tiene delante la universidad como institución educativa y, consiguientemente, el modelo de profesional que requiere el nuevo escenario.

Por todo ello, consideramos imprescindible establecer un conjunto de criterios sobre Pedagogía Educativa, surgidos de los estudios y las experiencias, que nos orienten en el diseño y desarrollo de los programas formativos. Desde esta perspectiva, nos parece pertinente mantener

un debate permanente abierto en torno a diferentes cuestiones:

- La necesidad de plantear planes formativos que sean coherentes con los marcos de referencia y que se adecuen al nivel de madurez de la institución universitaria en la que se vayan a implantar.
- La revisión de las ofertas de formación aisladas y fragmentadas que se basan exclusivamente en intentar dar respuesta a las demandas de carácter individual. Debemos ser capaces de aunar de manera audaz los planteamientos individuales y los institucionales.
- El desarrollo de un marco referencial de competencias comunes, tanto de orden metodológico como socioprofesional y actitudinal. Se trataría de llegar a un consenso sobre los aspectos nucleares de la profesión y el papel del profesor en la educación universitaria (Gibbs, 2001). Este trabajo permitiría identificar objetivos de formación prioritarios, tanto en la formación inicial como en la permanente.

En este sentido, quisiéramos resaltar la aportación de Elton (1996) en el intento de esclarecer qué se entiende por un profesor de calidad. Elton incide en la importancia que tiene distinguir entre ser competente y excelente. Un profesor excelente, además de ser competente en el sentido más tradicional es, además, un profesional que se preocupa por innovar su docencia, diseñando nuevos currícula, introduciendo nuevas estrategias didácticas, investigando sobre su propia docencia, etc. Esta perspectiva es necesario recogerla en el estudio del marco referencial de competencias.

- La creación de las condiciones para que la obligatoriedad de la

formación, sobre todo la de los profesores noveles, sea progresivamente percibida como algo natural y necesario.

- El estudio de la implantación de sistemas de certificación o acreditación de los conocimientos y competencias adquiridas. Esta acreditación permitiría la consecución de dos objetivos fundamentales: por una parte, el reconocimiento institucional de los esfuerzos y resultados por mejorar su docencia y, por otra, integrar los aprendizajes en un proyecto de formación más global y continuo, contribuyendo, de este modo, a su desarrollo profesional. Creemos que esta línea de trabajo es fundamental para lograr un mayor equilibrio entre la función docente y la función investigadora que lleve al profesorado universitario a considerar la docencia de calidad como un elemento básico de su prestigio profesional. En este terreno, tenemos como punto de referencia la utilización de mecanismos de acreditación por medio de los portfolios o carpetas docentes en gran parte de los países anglosajones. Su eficacia, contrastada en los estudios llevados a cabo, nos llevan a creer en la importancia de su implantación en el sistema universitario español (Anderson, 1993; Wright, 1994; Gibbs, 1995; Keesen y Vermeulen, 1995; Seldin, 1997; De Miguel, 1998; Parmentier, 2000).
- La búsqueda permanente de la existencia, en paralelo, de diferentes estrategias de formación en la práctica de la formación del profesorado universitario. Tanto las estrategias más formalizadas como las que tienen un nivel de formalización menor deben permitir dar respuesta a las diferentes necesidades que se les

presentan a los profesores universitarios en diferentes momentos de su desarrollo profesional.

- La profundización en el paradigma «práctica-teoría-práctica», como el más fecundo desde el punto de vista de la formación, si lo que se pretende es modificar en profundidad las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Responder a este objetivo requiere tiempo y recursos humanos (formadores). Conviene, de cualquier modo, mantener un equilibrio entre las estrategias formativas, que responden a los problemas inmediatos con los que los profesores se enfrentan cotidianamente, y las estrategias que plantean una aproximación de tipo más indagatorio, reflexivo, etc., situando al profesor frente a sus representaciones y concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, para lograr, de este modo, que se introduzca en la búsqueda de otras formas más innovadoras de enseñar.

- Toda la complejidad que conlleva la formación del profesorado universitario exige la necesidad de constituir equipos de formadores con perfiles diferentes y próximos al contexto en el que se ha de llevar a cabo la formación. En este sentido, nos parece necesario crear (donde no los hay) o potenciar (donde si existen) los organismos de apoyo técnico, capaces de estimular y coordinar todas las iniciativas de formación.

Si estamos planteando la idea de la institucionalización de la formación, también será preciso plantearse la necesidad de empezar a pensar seriamente en los agentes de la formación. Por una parte, se presenta la cuestión del tipo de competencias que deben poseer para

llevar a cabo su trabajo. Un dilema a resolver es el perfil más adecuado: especialista en pedagogía o, por el contrario, un fuerte conocimiento de la especialidad. La realidad aconseja formar equipos mixtos en los que estén presentes ambos tipos de formadores, pero, en ambos casos, tendrán que profesionalizar de algún modo su tarea, por lo que será preciso pensar en sistemas de formación de formadores para el ámbito universitario. El hecho de ser hoy en día un formador de profesores universitarios implica también un saber, un saber hacer, un saber y un saber trabajar en equipo (De la Cruz, 2001).

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, E. (Ed.): *Campus. Use of the Teaching Portfolio*, Washington, American Ass. for Higher Education, DC, 1993.
- BENEDITO, V. (Coord.): *La formación del Profesorado Universitario*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- CRUZ TOMÉ, M<sup>a</sup> A. DELA: «La formación inicial para la docencia universitaria», en *Tarbiya*, 14 (1993), pp. 65-88.
- «Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuesta», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (2000), pp. 19-35.
- «La Formation Pédagogique Initiale et Permanente du Professeur Universitaire en Espagne: quelques propositions pour l'avenir», en *Actes 18 Colloque de L'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*, Dakar, documento interno, 2001.
- CRUZ TOMÉ, M. A.; FERNÁNDEZ, A.; MAIQUES, J. M.: «Formation pédagogique initiale du professeur universitaire en Espagne: présentation du programme de l'Université Polytechnique de Valence»,

- en *Actes du 16 Colloque international. Tome II. Association Internationale de Pédagogie Universitaire*, Montréal (1999) pp. 374-383.
- DE KETELE, J. M.: «Entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles», en DONNAY, J.; ROMANVILLE, M. (Eds.): *Enseigner à l'université: un métier qui s'apprend?*, Bruxelles, De Boeck, 1996.
- DELORS, J. et al.: *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S.XXI. Madrid, Santillana, 1996.
- DE MIGUEL, M.: «Evaluación y reforma de la Enseñanza Universitaria», en APODACA, P.; LOBATO, C. (Eds.): *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*, Barcelona, Laertes S.A. Ediciones, 1997.
- «La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente», en *Revista de Educación*, 315 (1998), pp.45-67.
- DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M. (Eds): *Enseigner à L'Université: Un métier qui s'apprend?*, Bruxelles, De Boeck & Lancier, 1996.
- DUNKIN, M.: «Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education», *Higher Education Research and Development*, 14, 1995.
- ELTON, L.: «Criteria for Teaching Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education», en AYLETT y GREGORY (Eds.): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*, London, Falmer Press, 1996.
- ESCUDERO, J. M.: «La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, abril (1999), pp. 133-157.
- FERNÁNDEZ, A.; MAIQUES, J. M.: «Innovación y formación: un modelo de desarrollo profesional del profesor universitario», en HORNILLA, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*, Bilbao, servicio editorial de la universidad del País Vasco, 1999.
- «La Carpeta Docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza», en VV.AA. (Eds.): *Evaluación de Políticas Educativas*. Huelva, Universidad de Huelva, 2001.
- FERRERES, V.: «El desarrollo profesional del docente universitario», en RODRÍGUEZ, J. M<sup>a</sup> (Ed.): *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado*. Huelva, Universidad de Huelva, 1996.
- GIBBS, G.: «The relationship between quality in research and quality in teaching», en *Quality in Higher Education*, 1, 2 (1995), pp. 147-157.
- «La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales. Resultados y experiencias», en *Boletín de la RED-U*, 1, enero, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid (2001), pp. 9-13.
- GOLDSHMID, M. L.: *The research for excellence in Higher Education*. Ponencia presentada en las III Jornadas sobre calidad en la enseñanza universitaria, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, 1995.
- HUTCHINGS, P.: «Lessons from AAHE's Teaching Initiative», en WEIMER, M. (Ed.) *Faculty as Teachers*. National Centre on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University (1993), pp. 63-66.
- KEESEN, F.; VERMEULEN, E.: *Acknowledging teaching qualities in academic careers*. Paper presented at AIR Conference, Boston, 1995.
- MARTÍNEZ, M.; OTROS: «El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa», en *Revista de Teoría de la Educación*, 10 (1998), pp. 37-54.
- MARCELO, C.: «El perfil del profesor y su formación inicial», *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: Evaluación y desarrollo profesional*, Las Palmas de Gran Canaria, 1991.
- MICHAVILA, F.; CALVO, B.: *La Universidad Española hacia Europa*. Madrid, Fundación Alfonso Martín Escudero, 2000.
- *La Universidad española hoy*. Madrid, Editorial Síntesis, 1998.

- PARMENTIER, Ph: «La formation pédagogique des enseignements du Supérieur», en *Coloquio temático del Congreso ADMES-AIPU*, París, 2000 (en prensa).
- PARMENTIER, Ph. y AL: «Formation Pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université», en *Actas Coloquio de L'AECSE*, Toulouse, [www.ipm.ucl.ac.be](http://www.ipm.ucl.ac.be), 2000.
- PICININ, S. J.: «La préparation des professeurs d'université», en *RES ACADEMICA, Revue de L'Enseignement Supérieur*, 15, 1 y 2 (1999), pp. 7-32.
- RICE, R. E.: «Redefining the Faculty Role», en M. WEIMER (Ed.) *Faculty as Teachers*. National Centre on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, The Pennsylvania State University (1993), pp. 101-103.
- RUST, C.: *Certificate in teaching in higher education*. World wide web. <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/teachers/index.cgi>, 1996.
- SAROYAN, A.: «De la reconceptualisation de l'évaluation de l'enseignement universitaire», en *RES ACADEMICA*, 15 (1999), pp. 97-116.
- SELDIN, P.: *The Teaching Portfolio*. Mass, Anker Publishing Company, Inc. Bolton, 1997.
- SCHÖN, D.: *The reflective practitioner*. New York, Basic Books, 1983.
- *Educating the reflective practitioner*. New York, Jossey-Bass Pub, 1987.
- SCHÖN, D. (Eds.): *The reflective Turn*. New York, Teacher College Press, 1991.
- SCHÖN, D. A.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid, MEC, Paidós, 1992.
- SCRIVEN, M.: «The dependence of teacher development on teacher evaluation», en HUGHES, P. (Ed.): *Teacher's Professional Development*. Australia, ACER, 1991.
- TOMPKINS, J.: «The way we live now», en *Change*, 24, 6 (1992).
- UNESCO: *La educación superior en el S.XXI: visión y acción*. Documento de trabajo, Conferencia mundial sobre la Educación Superior, París, 1998.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA: *Proyectos de Innovación Docente, curso 1989-90, 1990-91 y 1991-92*. Servicio de Publicaciones de la U.P.V., Valencia.
- VALERO, M. y ALMAJANO, M.ª P.: «Formación pedagógica del profesor universitario: Programas de acción del ICE de la UPC», en *Boletín de la REDU*, 2 (2001), pp. 20-29.
- VARIOS: Mini Colloque sur la Formation Pédagogique des nouveaux enseignants a l'universite. *16 Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*, Montreal, 25-28 Mai. Documento de trabajo, 1999.
- WEIMER, M. (Ed.): *Faculty as Teachers*. National Centre on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, The Pennsylvania State University.
- WRIGHT, A.: «Successful Faculty Development: strategies to improve university teaching», en WRIGHT, A., et al. (Eds.): *Teaching Improvement Practices: international perspectives*. Mass, Auker Publis. Co. Bolton, 2001.
- ZABALZA, M. A.: *La enseñanza universitaria: una visión de conjunto*. Madrid, Narcea, 2002.

