

Un grupo de investigación internivelar e interdepartamental e interuniversitario

José Antonio JULIAN CLEMENTE, Javier ZARAGOZA CASTERAD y Eduardo GENERELO LANASPA

Correspondencia

José A. Julián Clemente

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

Universidad de Zaragoza
C/ Valentín Cardenera, 4
CP.22003 Huesca

Correo electrónico:
jajulian@unizar.es

Recibido: 12/1/2004
Aceptado: 3/2/2005

RESUMEN

La LOU y el Espacio Europeo de Educación Superior intentan avanzar en el desarrollo de la carrera universitaria de los docentes. Es por ello que el presente trabajo muestra como desde un grupo de investigación conformado por diferentes profesionales del ámbito universitario y no universitario, cumple el objetivo de servicio a la sociedad para mejorar el ámbito relacionado con la promoción de la actividad física

PALABRAS CLAVE: Formación del profesor universitario; profesor; innovación docente

A research group internivelar and interdepartmental and interuniversitary

ABSTRACT

The LOU and the European space of Higher education try to develop University professors' career. Through this document is shown how to reach, from several university and non-university group of professionals, the aim of giving a service to society for improving the field related to the promotion of the activity.

KEY WORDS: Training of university professor; teacher; innovation teacher

1. INTRODUCCIÓN.

El cambio legislativo acaecido en España con la entrada en vigor de la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU) (BOE del 26 de diciembre de 2001), va a suponer variaciones importantes. Podemos señalar entre ellas la estructura de la formación inicial, el establecimiento de un sistema de créditos comunes ECTS (European Credits Transfer System), o el desarrollo de una carrera académica docente universitaria equilibrada y coherente.

Ante ésta nueva situación, es lógico pensar que se deben producir cambios en la formación del profesorado universitario, y que deben estar basados en un aprendizaje permanente vinculado a la investigación e innovación educativa (Eraut, 1997; Darling-Hammond, 2001; García Ruso, 2002; Sagor, 2003), donde el desarrollo de estructuras colaborativas sea la base de ese trabajo. Así pues esta comunicación supone una reflexión en torno a estas circunstancias, contextualizada en una realidad concreta.

2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

El interés por el desarrollo de la calidad en la educación universitaria es sin lugar a dudas, un tema que viene suscitando un interés creciente en la literatura especializada (Subirats, 1989; Fernández Sánchez, 1991; Moreno, 1992; Wilson, 1992; Roberts, 1995; Casassus y cols, 1996; Mobilia y García-Valcárcel, 1997; Apodaca y Lobato, 1997; Cano García, 1998; López Mojarro, 1999; MEC, 1999) especialmente, en el contexto español, desde la implantación de la LOU.

En estos momentos los esfuerzos que se están realizando desde muchos ámbitos sociales (gobiernos nacionales, autonómicos, universitarios, etc.), van encaminados hacia el desarrollo profesional de los docentes universitarios, como objetivo primordial para la mejora de la calidad en las aulas universitarias, como así lo refleja la múltiple bibliografía científica de nuestro ámbito.

Los diferentes ámbitos del desarrollo profesional del profesorado universitario, parten sin lugar a dudas, de la delimitación de las características que conlleva ser un *“buen profesor”*. Los estudios sobre este particular, se articulan desde la perspectiva del alumnado (García-Valcarcel, 1992) o desde los propios docentes (Aciego y cols, 2003). La preocupación por la evaluación que se realiza a los docentes universitarios (Etxegaray y Sanz, 1991; De Miguel, 1998; Tejedor, 2003), parte desde la propia universidad, que realiza controles a su profesorado, al término de la impartición de las asignaturas. Los datos que se extraen de las mismas, suponen un termómetro parcial, sobre algunos aspectos que condicionan la competencia docente (García, 1997a, 1997b, 1998). Algunos de estos resultados han influido en el desarrollo de los ICE's (Insitutos de Ciencias de la Educación) en el seno de las universidades, como es el caso de la de Zaragoza, y que han propiciado el impulso de programas de formación para el profesorado universitario (Mayor, 1996a, 1996b; Ruiz y cols, 2003; Escudero, 2003), apuntado como una necesidad importante la incorporación de las TIC en el acto didáctico en las aulas universitarias (García y cols, 2002).

La preocupación por la formación pedagógica del profesorado universitario tanto en el ámbito general (Ferrer y Gonzalez, 1999; Sánchez y Garcia-Valcarce, 2001; Noguera, 2001; Rodríguez, 2003, Cruz Tomé, 2000, 2003), como en el específico de la Actividad Física (Vaca y Barbero, 1999), necesita de unas acciones coordinadas y ubicadas en diferentes sectores de trabajo, para conformar un docente competente que reúna las características que la convergencia europea demanda, ya que su formación pedagógica debe apoyarse *“en estrategias formativas diversas y flexibles, para poder responder a las múltiples y diferentes necesidades individuales, disciplinarias y contextuales con las que se va a encontrar el profesor”* (Escudero, 2003:101), respaldado todo ello, con la búsqueda de estrategias de innovación del profesional universitario (Rivarossa y Perales, 1998; Nieto, 2000; Rodríguez Izquierdo, 2003).

3. LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN A PARTIR DE LA COLABORACIÓN INTERNIVELAR E INTERDEPARTAMENTAL.

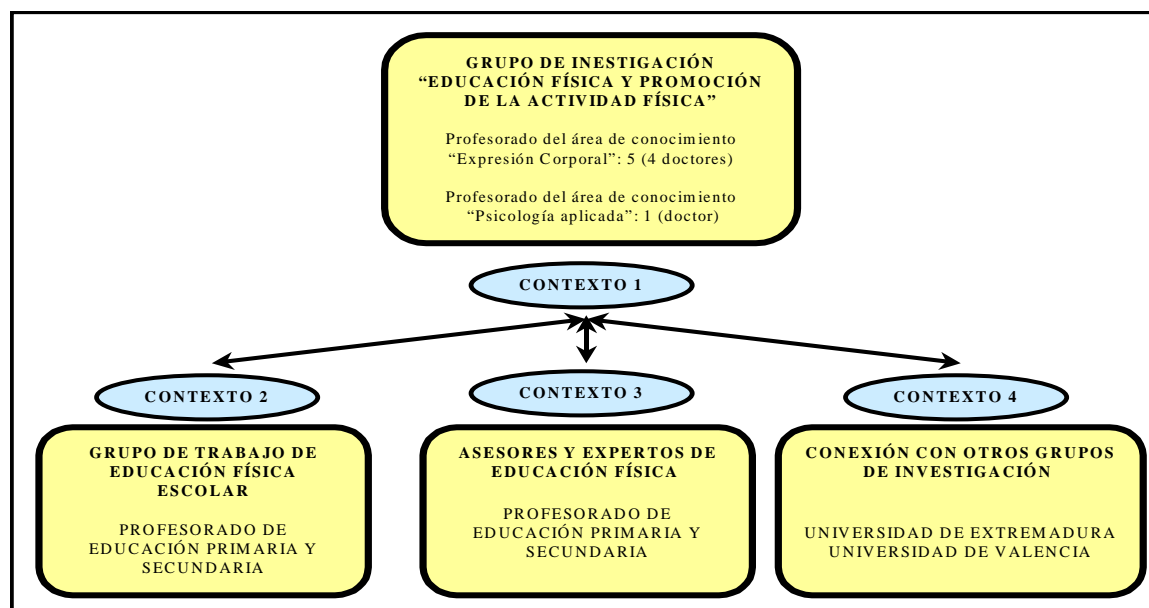
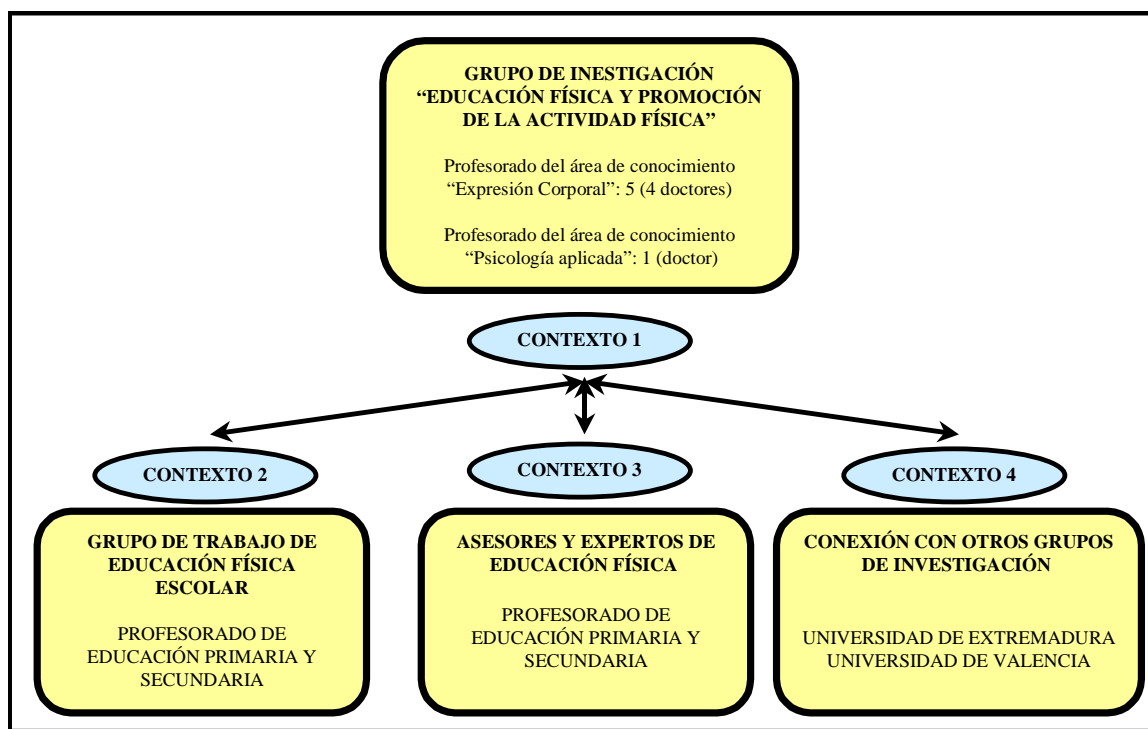
A partir de todo lo anterior, presentamos una propuesta de trabajo dentro de esta realidad en función de las características concretas de nuestro entorno laboral. Hacemos referencia a la creación de un grupo de investigación reconocido por la Diputación General de Aragón como *grupo emergente*. El origen de este grupo hay que trasladarlo a la actividad investigadora que se va tejiendo alrededor de las titulaciones de Maestro especialista en Educación Física y de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que se imparten en las Facultades de Ciencias Humanas y de la Educación y de Ciencias de la Salud y del Deporte respectivamente, de la Universidad de Zaragoza en el campus de Huesca. Abrigados por el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, pero abiertos a una

relación interdepartamental, como en este caso supone la presencia del Departamento de Psicología y Sociología, se vienen desarrollando diferentes trabajos de investigación, que en los últimos años se van orientando hacia unos denominadores comunes y hacia un trabajo colaborativo en equipo que configuran la naturaleza del grupo.

Los componentes del grupo tenemos como preocupación común, una línea de centrada en la Educación Física escolar, la promoción de la actividad física y la coordinación de ambas en el quehacer de la intervención docente. Se tiene muy claro que el escenario de investigación está en los centros escolares en los clubes deportivos, en los espacios de practica de actividad física. Pese a que los agentes que condicionan las actitudes hacia la practica son diversos, nuestra prioridad de estudio se preocupará por la relación con los docentes, las familias, y los pares. Desde este convencimiento la vocación del grupo es ser un equipo con representación de los diferentes niveles propios del ámbito educativo (internivelar), para fomentar el conocimiento práctico del área de Educación Física, ya que tiene vital importancia para la desarrollo de la calidad docente, y hace que condicione necesariamente el tratamiento que de las situaciones prácticas se realicen, tanto en la formación de los futuros profesionales, como necesariamente también lo que demanden los docentes en ejercicio. Esta reflexión es fruto de un análisis profundo de los diferentes modelos de formación del profesorado reconocidos en la actualidad, y que nos ha hecho situarnos, aunque no de una forma radical, en un **enfoque reflexivo sobre la práctica**, tomando como referencia las aportaciones de Gimeno y Pérez (1999), Zeichner (1990) y Feiman-Nemser (1990),

El siguiente organigrama (Ver Figura 1), quedan reflejados todos y cada uno de los contextos en los que se desenvuelve el grupo de investigación y que condicionan las relaciones colaborativas. Los diferentes contextos en los que se circunscribe nuestra labor investigadora son cuatro.

Figura 1. Ámbitos del trabajo colaborativo en el desarrollo profesional del docente universitario.



a) **CONTEXTO 1.** Es el contexto propio de los investigadores que conforman el grupo emergente de investigación. Está caracterizado por personas vinculadas a la universidad y con una dedicación completa en prácticamente todos sus casos. En este contexto tienen cabida dos áreas de conocimiento y con presencia mayoritaria de doctores.

b) **CONTEXTO 2. (GRUPO DE TRABAJO DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR).** Como se puede observar en nuestro documento, la aplicabilidad de los proyectos y por supuesto estar en contacto con el día a día de nuestro objeto de estudio, es una realidad contrastada. Para cumplir todas nuestras

expectativas y facilitar el cumplimiento de las demandas de formación de los docentes de Educación Física, se ha creado desde hace 2 años, un grupo estable de docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria que posibilita el cumplimiento de estos objetivos.

c) CONTEXTO 3. (ASESORES Y EXPERTOS DE EDUCACIÓN FÍSICA). En nuestra labor profesional, después de desarrollar nuestros proyectos, la labor de contraste y difusión de los resultados es necesaria. Para ello contamos con personas en los CPR's de la Provincia de Huesca con los que contamos para el desarrollo de nuestras propuestas en el colectivo de docentes de Educación Física. Del mismo modo, estamos colaborando en el desarrollo del currículo aragonés de Educación Física para la enseñanza primaria. Se trata por lo tanto de un círculo de profesionales que colaboran puntualmente como asesores dentro de los diferentes proyectos.

d) CONTEXTO 4. (CONEXIÓN CON OTROS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN). En esta nueva etapa de la universidad española con la entrada en vigencia de la LOU, y el nuevo espacio común de enseñanza superior europea, ahora más que nunca la colaboración con otras universidades se hace imprescindible. Desde nuestro desarrollo como grupo, en la actualidad cuatro son las referencias españolas que tenemos, ubicadas en dos universidades españolas, con dos unidades de investigación en la de Valencia y otras dos en la de Extremadura.

4. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL CONTEXTO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA.

Las acciones que conforman nuestro desarrollo profesional, pretenden progresar hacia una didáctica específica de nuestra disciplina, ya que es algo decisivo para perfilar una enseñanza universitaria de calidad. Estamos de acuerdo en que cada disciplina plantea "*problemas pedagógicos muy particulares y concretos, que deben resolverse desde la propia asignatura que se enseña*" (Escudero, 2003: 103). A partir de aquí, presentaremos para cada uno de los contextos, una serie de estrategias para nuestro desarrollo profesional.

En el **contexto 1:**

- ***Reuniones periódicas del equipo docente.*** Suponen reuniones de los docentes implicados en las asignaturas de la especialidad, para conocer los programas y contenidos específicos de las mismas. De forma que en su desarrollo se puedan ir marcando relaciones explícitas entre ellas.

- ***Redacción de apuntes comunes.*** Elaboración de apuntes comunes para un tema en concreto que forma parte de los temarios de dos asignaturas diferentes.

- ***Participación en la redacción de apuntes.*** Elaboración de apuntes diferenciando la idiosincrasia de cada una de las asignaturas, pero con la participación de varios profesores, que se suele circunscribir a los docentes responsables de las asignaturas.

- ***Charla de un compañero experto.*** Participación puntual de alguno de los docentes en la asignatura de otro compañero, para presentar o impartir un tema, dado el carácter de experto que le configura su trayectoria profesional.

- ***Trabajo conjunto de dos asignaturas.*** Dentro de los trabajos que se les solicita al alumnado como criterio de evaluación, una opción es demandar que aborden dentro del mismo texto con una temática determinada, aspectos que configuran tópicos de dos asignaturas trabajadas durante el mismo cuatrimestre, y que permite valorar en un solo trabajo, un esfuerzo de integración de temas o saberes.

- ***Temas comunes.*** En las titulaciones suelen existir temas comunes, y si estos son abordados desde una perspectiva de interacción de contenidos, podemos impartirlos desde dos puntos de vista diferentes que den una visión más global sobre el tópico al alumnado. En este caso es importante que el estudiante sea conocedor de la estrategia y valore la diferente interpretación que se puede hacer de muchos de los temas de estudio de la disciplina.

- ***Espacio común de docencia.*** Supone en nuestra propuesta el nivel máximo de interrelación de contenidos y de trabajo colaborativo. Y es que en una misma franja horaria comparten conocimientos sobre un hecho (la sesión de Educación Física, por ejemplo), varios docentes de materias diferentes con el alumnado de ambas. En este momento confluyen también, probablemente, algunas de las estrategias que se han definido anteriormente.

En el **contexto 2:**

- ***Potenciar el análisis de enseñanza de la propia práctica docente.*** El análisis de enseñanza se ha asentado como un recurso fundamental en el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva, motor, sin

duda, de la formación permanente del profesorado. Sería deseable el diseñar estrategias que favorezcan el uso de técnicas de análisis de enseñanza que irían desde fomentar el encuentro entre profesores a reforzar la posibilidad de uso de material audiovisual para la grabación de clases y su posterior análisis.

- **Fomentar trabajos de naturaleza colaborativa entre los tutores de prácticas de los centros no universitarios, tutores de la universidad y el alumnado.** A partir de las prácticas escolares se da una situación ideal para que se originen muchas de las propuestas que hemos venido comentando.

- **Apoyar al profesorado en el uso de recursos básicos para el diseño de unidades didácticas, el seguimiento de determinadas intervenciones con diarios de sesiones, etc.** Sin ánimo de profundizar en estas cuestiones se trata de un ejemplo de otras actuaciones o apoyos que se podrían dar al profesorado con relación a técnicas concretas. El trabajo de autoformación (Debesse, 1982:29), en este caso, se puede reforzar o auxiliar con apoyos puntuales. En apartados posteriores veremos como esto mismo puede también incluirse en otras estrategias de formación que pensamos no anulan lo que sería un apoyo puntual a modo de las clásicas “tutorías” de la formación inicial. Nos referimos por ejemplo a la posibilidad de derivar estos apoyos a la dinámica de grupos de trabajo que marcan sus objetivos, por ejemplo, en la secuenciación de determinados contenidos, en la definición de los saberes fundamentales que se deben abordar para cada contenido, etc.

En el contexto número 3:

Si, como hemos advertido, nuestra reflexión se ajusta a las características específicas de nuestro entorno, en el caso del contexto que ahora atendemos, esto se justifica especialmente, y al mismo tiempo hace falta aportar alguna explicación que permita comprender las dinámicas de trabajo que proponemos y que se están desarrollando.

La provincia de Huesca se ha destacado desde hace años por una inquietud manifiesta por la disciplina escolar que nos preocupa. Junto a otros elementos que lo evidenciarían, nos encontramos con las “Jornadas Provinciales” que este último septiembre han celebrado su XVII encuentro anual. Supone la reunión del profesorado de Educación Física de todos los niveles educativos, incluida la enseñanza universitaria. Estamos hablando de un colectivo maduro, con un nivel de experiencia importante, que nos brinda la oportunidad de enriquecer nuestro grupo de investigación a través de unas relaciones de colaboración recíproca, que, abiertas a todo el colectivo, se personifican especialmente en un número más restringido de verdaderos expertos en la Educación Física escolar. Del trabajo “Una propuesta para la formación permanente del profesorado de Educación Física” (Chivite y cols, 2004), que suponía, a partir de un trabajo de campo realizado con el profesorado especialista en Educación Física de la provincia, un análisis del momento actual de la formación permanente de ese profesorado, se extraen algunas consideraciones que pueden entenderse ejemplos de la línea de trabajo en la que el grupo se encuentra implicado dentro de este tercer contexto.

- **Participación activa y decidida en las Jornadas Provinciales de Educación Física.** Se trata de la actividad de formación más aceptada y valorada por el profesorado. Constituye un punto de encuentro y un intercambio de experiencias profesionales que de difícil manera se podría estimular con otras iniciativas. Además del intercambio formal en los talleres, las comunicaciones y ocasionalmente posters, se produce un intercambio informal que es el origen de nuevos grupos de trabajo o de pactos de formación entre iguales. La riqueza de este encuentro anual para nuestra línea de trabajo, hace que se constituya en un evento ineludible en el que entendemos que nuestro compromiso tiene que renovarse tanto con la participación puntual en su celebración como con la preparación de un año para otro a través de los seminarios permanentes de Educación Física en los CPRs, o de la “Comisión Provincial”.

- **Fomentar la participación en estrategias de formación entre iguales.** Atendiendo a las consideraciones que hemos venido haciendo, el grado de madurez de los grupos de trabajo, la experiencia de los seminarios de los diferentes Centros de Profesores, y al mismo tiempo el interés manifestado por el profesorado (Chivite y cols, 2004), nos animamos a marcar como una línea prioritaria el fomento de la participación por parte del profesorado en estrategias de formación entre iguales (“Te invito a mi clase”, “Hoy doy tu clase”). Sin duda alguna, son estrategias que marcan para nuestro quehacer como profesores universitarios unos de los horizontes más claros en los que orientar nuestros objetivos. Entre los primeros discursos que podemos dar en un aula de primero de carrera universitaria, referentes a nuestro interés de generar profesionales autónomos, críticos y con capacidad de trabajo colaborativo, y los ejemplos que estamos viendo de dinámicas de formación entre iguales, hay toda una trayectoria de trabajo en la que el contacto con los “expertos” en este tercer contexto que analizamos es fundamental.

En cualquier caso, este tercer contexto supone un refuerzo a partir de expertos cualificados, para cualquier dinámica de trabajo centrada en la Educación Física escolar.

En el **contexto número 4**:

- **Codirección de tesis doctorales.** Uno de los elementos fundamentales para reforzar una labor colaborativa entre unidades de investigación es sin lugar a dudas, la codirección de trabajos de investigación de envergadura y que posibilite contactos periódicos entre los directores y el doctorando.

- **Participación conjunta en proyectos de investigación como asesores o como investigadores colaboradores.** Una de las demandas de la convergencia europea es la creación de redes de trabajo, como es el caso de la *Thematic Network on Teacher in Europe* (TNTEE), y en nuestro caso se desarrolla desde la participación conjunta en proyectos de investigación.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN.

Estamos convencidos de que las soluciones o estrategias para adaptarnos a las exigencias del proceso de convergencia europea tendrán que articularse de manera especial a cada uno de los entornos profesionales. Es precisamente uno de los elementos que han prevalecido en nuestra propuesta, no obstante, creemos que en cada una de las soluciones hay elementos, si no generalizables, si al menos con cierta capacidad de estimular respuestas adaptadas a otros contextos. La fórmula del grupo de investigación alimentado y equilibrado por los cuatro contextos que hemos explicado, nos resulta, según nuestra experiencia, más que una carga de trabajo extra, un excelente apoyo para nuestro quehacer como docentes universitarios. Entre otras cosas nos permite:

-Conectar a los responsables de la enseñanza universitaria con sus pares en la enseñanza no universitaria.

-Unir la formación inicial con la formación permanente. Fundamental en cualquier estrategia de desarrollo profesional.

-Exigir coherencia a la línea de investigación en la medida que nuestros proyectos se desarrollen en contacto directo con la Educación Física escolar y con la práctica de Actividad Física a través de los profesionales que la atienden y con el compromiso de atender sus problemas de carácter práctico.

-Establecer un filtro al trabajo que hemos definido, quiere partir del contexto en el que nos situamos, gracias a la interacción con expertos y profesionales de otras universidades y por lo tanto externos al contexto de referencia.

Esperemos que estas aportaciones sean de vuestro interés y que contribuyan a la mejora del desarrollo profesional de los docentes universitarios en el reto de la convergencia europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIEGO, R., MARTÍN, E. y GARCÍA, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 53-77.
- APODACA, P. Y LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad. Orientaciones y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- CHIVITE, M., GENERELO, E., JULIÁN, J. A., SOLER, J. Y ZARAGOZA, J., (2004). "Una propuesta para la formación permanente del profesorado de Educación Física". Ponencia presentada en la XVII Jornadas Provinciales de educación Física. Huesca. Documento sin publicar.
- DE MIGUEL, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para la mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- DEBESSE, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.). *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau
- ERAUT, M. (1997). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London. The Falmer Press.
- ESCUADERO, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 331, 101-121.
- ETXEGARAY, F. y SANZ, I. (1991). La evaluación de la docencia del profesorado universitario. *Investigación en la Escuela*, 15, 67-81.

- CANO GARCIA, E. (1998). Evaluación de la calidad educativa. Madrid: La muralla.
- CASASSUS, J. ARANCIBIA, V. FROEMEL, J. E. (1996). "Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación". Revista Iberoamericana de educación, nº 10, p. 247.
- CRUZ TOMÉ, M^a. A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 19-35.
- CRUZ TOMÉ, M^a. A. (2003). Necesidades y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. Revista de Educación, 331, 35-66.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel Educación.
- GARCÍA PASCUAL, E., PAC, D., NAVARRETE, M. Y SABIRON, F. (2002). Motivación del profesorado universitario para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.) en el acto didáctico. Anuario de Pedagogía, 4, 165-196.
- GARCÍA RUSO, H. M. (2002). El practicum. Herramienta para la investigación y la formación en la Educación Física. Santiago de Compostela: ICE.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1992). Características del "buen profesor" universitario según estudiantes y profesores. Revista Investigación Educativa. Nº 19. p. 31-50.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. (1991). "La evaluación de la calidad docente". En Medina. Teoría y métodos de evaluación. Madrid: Cincel.
- FERRER, J. y GONZALEZ, P. (1999). El profesor universitario como docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34, 329-335.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1998). Análisis de estructuras de covarianza en el estudio de la competencia docente del profesor universitario. Revista de Investigación Educativa. Vol. 16, 1, 155-184.
- GARCIA RAMOS, J. M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. Revista Complutense de Educación. Vol. 8, 2, 81-108.
- GARCIA RAMOS, J. M. (1997b). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. Bordón, 49 (4), 361-391.
- LÓPEZ MOJARRO, M. (1999). A la calidad por la evaluación. Madrid, Escuela Española.
- MAYOR, C. (1996). La evaluación de un programa de formación para profesores principiantes universitarios. Revista Complutense de Educación, vol. 7, 1, 171-200.
- MAYOR, C. (1996b). Los problemas y necesidades de los profesores principiantes universitarios. Bordón, 48 (1), 27-51.
- MEC (1999). Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar. Proyecto Piloto Europeo. Madrid: MEC.
- MOBILIA, H. Y GARCIA-VALCÁRCE, A. (1997). "Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior". Revista Española de Pedagogía, nº 208, pp. 509-524.
- MORENO, L. (1992). Evaluación y optimización de políticas públicas: el caso de la formación del profesorado. Madrid, CSIC.
- NOGUERA, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. Bordón, 53 (2), 269-277.
- NIETO, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: Exposición y análisis de una experiencia. Revista de Educación, 322, 305-324.
- RIVAROSSA, A. y PERALES, F. J. (1998). La transformación de la pedagogía de los profesores universitarios de ciencias desde la reflexión: una propuesta innovadora. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33, 141-159.
- ROBERTS, H. V. (Ed.) (1995). Academic inicatives in total quality for highter education. Portland, Oregon, ASQC Quality Press: Book News.
- RODRÍGUEZ, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. Revista de Educación, 331, 67-99.

- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M. (2003). Reaprender a enseñar: Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 79-94.
- RUIZ, E., VILLUENCAS, M. D. y BRETONES, A. (2003). La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso. *Investigación en la Escuela*, 49, 89-101.
- SAGOR, R. (2003). Investigación cooperativa para la acción en el cambio educativo. En Hargreaves, A. (comp.) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu editores, pp. 237-265.
- SÁNCHEZ, M^a C. y GARCÍA-VALCARCE, A. (2001). La función docente del profesorado universitario. *Bordón*, 53, (4), 581-595.
- SUBIRATS, J. (1989). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la Administración*. Madrid. M.A.P.
- TEJEDOR, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 21, 1, 157-182.
- VACA, M. y BARBERO, J. I. (1999). Reflexiones en torno a la formación psicopedagógica del profesorado universitario de educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 263-279.
- WILSON, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: MEC.