

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO: REFLEXIONES EN TORNO A SU FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

Eduardo José Fuentes Abeledo; Mercedes González Sanmamed.

Las reflexiones teóricas y los procesos de investigación en formación del profesorado se han desarrollado y dirigido mayoritariamente sobre los docentes de educación primaria. Más recientemente se ha prestado también atención el profesorado de enseñanza secundaria, sobre todo en lo que concierne a su preparación pedagógica y a la cualificación disciplinar que necesita. La Enseñanza Superior sigue siendo una etapa poco explorada, y los estudios y análisis sobre el profesorado universitario son escasos tanto a nivel general como particularmente en los aspectos formativos.

En este artículo ofreceremos algunas consideraciones acerca del profesorado universitario, caracterizando las funciones que desempeña y los procesos de formación que sigue.

1.-LA UNIVERSIDAD: FUNCIONES Y CULTURA

Nos interesa, en primer lugar, perfilar las funciones atribuidas a la Universidad desde el marco legal establecido para, a continuación, desvelar algunas de las características de las tareas de su profesorado en relación con la cultura propia de una organización compleja como la universitaria.

En 1983 se publica la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en la que se definen las funciones de la Universidad española y sus características, apostando decididamente por su carácter autónomo.

Así, en el Artículo 1º de la citada Ley se explicitan las funciones que como servicio público realiza la Universidad:

a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.

c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las comunidades autónomas.

El Artículo 2º, se refiere a la autonomía universitaria, fundamentada en los principios de libertad académica que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de docencia.

Junto a estas citas legislativas, un referente de interés en la caracterización actual de la Universidad se encuentra en la Carta Magna de las Universidades Europeas. Se advierten cuatro principios en los que se insiste en el carácter autónomo de la institución universitaria en la que se produce y transmite cultura de manera crítica, se apuesta por la indisociabilidad entre la docencia y la investigación, así como por la libertad de investigación, enseñanza y formación rechazando cualquier frontera geográfica o política.

Ambos documentos son reflejo de la filosofía compartida en los países democráticos respecto a la concepción del modelo de Universidad como institución social y educativa con una clara proyección en el desarrollo científico y cultural de la sociedad.

Una característica que merece citarse al referirnos a la Universidad española es la escasez de normativa respecto a los elementos organizativos, estructurales y propiamente docentes de esta etapa educativa a diferencia de lo que sucede en otros niveles del sistema educativo en los que a través de una pléyade de decretos, órdenes y orientaciones se define minuciosamente y se prevé el desarrollo de la enseñanza y las tareas docentes y de otra índole a realizar. Esta ausencia legislativa puede interpretarse como derivada o propiciadora de las libertades -de enseñanza, investigación y docencia- anteriormente mencionadas. Pero puede entenderse también como una muestra de desconsideración hacia los aspectos pedagógicos. Como se ha denunciado en el Informe sobre la Formación del Profesorado Universitario elaborado a instancias del Ministerio de Educación y Ciencia del Estado Español: “parece que a medida que se asciende en la escala educativa se cumple cada vez más el tópico de que para enseñar basta con saber la asignatura” (MEC, 1992).

Efectivamente, éste podría considerarse uno de los rasgos definitorios de la cultura universitaria sobre la que todavía existen pocos referentes y escasos análisis que nos permitan su conocimiento y comprensión. Así, Benedito (1993) se pregunta sobre si es suficiente el conocimiento que tenemos acerca de la institución universitaria como organización. Entendemos que la comprensión de las diferentes dimensiones que presenta la Universidad como organización, resulta imprescindible para abordar los temas relacionados con la formación de su profesorado. Savenije y Rosmalen (1988, cit. en Villar, 1993), caracterizan a la Universidad como una “burocracia profesional”, en la que coexisten diversas culturas, siendo las de profesores y alumnado las que definen mejor la razón de ser de la institución. Ferreres (1993), sirviéndose de la clasificación de Handy (1984, cit. en Elliott, 1990a), afirma que en las Universidades predomina la “cultura del rol”, superada la fase de la “cultura de la persona”, y defiende la pertinencia de institucionalizar la “cultura de la tarea”.

En ocasiones se ha criticado que la Universidad funciona como una organización cerrada escasamente receptiva a las influencias del entorno y poco permeable a los proce-

sos de cambio que acontecen en la sociedad. Es por ello que la Universidad se considera una institución conservadora, cuyo funcionamiento interno, a pesar de la existencia de reglas y de la explicitación de los criterios de autoridad se asemeja a un sistema vagamente estructurado. Estas y otras características son analizadas por De Miguel (1995) en su trabajo sobre los factores que pueden apoyar o inhibir la innovación en la enseñanza superior.

La exigencia de un conocimiento más profundo de la “cultura universitaria” actual y, más aún en concreto, de las características de dicha cultura en España, resulta ineludible si queremos que los análisis sobre su profesorado, y las propuestas y modelos de desarrollo profesional del mismo sean viables y propiciadores de mejoras reales en nuestro contexto. Ello, sin olvidar la presencia de subculturas profesionales entre los docentes de áreas y de Departamentos con perspectivas e intereses en ocasiones enfrentados y de la subcultura del alumnado universitario (véase sobre esta última algunas consideraciones esclarecedoras en Fernández Pérez, Jiménez Moreno, Morales Corraliza y Domínguez Fernández, 1994, pp. 173-174). Apostamos por la pertinencia de investigaciones que desafíen los mitos que reseña De la Cruz (1994) y desmientan o confirmen los “silencios” y las inquietantes “paradojas” que pone de manifiesto Santos Guerra (1993), en su esfuerzo de reconstruir la realidad de la institución universitaria, de comprenderla adecuadamente yendo más allá de las declaraciones de intenciones y de imágenes institucionales excesivamente simplistas o descaradamente irreales, y prestando atención a la cultura de profesores y alumnos universitarios. Cualquier propuesta formativa de mejora del profesorado, ha de partir de un análisis del grado de disonancia de los cambios propugnados con la cultura universitaria, auténtico caldo de cultivo para su desarrollo. Estas reflexiones resultan acuciantes en la actualidad al confluír varias circunstancias como los cambios en los planes de estudios, la segregación de algunas universidades de cierta trayectoria en favor de nuevas universidades de carácter más local (en Galicia, desde 1990, se han creado dos nuevas Universidades públicas -A Coruña y Vigo- que coexisten con la antigua Universidad de Santiago), el nacimiento de universidades privadas, ...

Se necesita un mayor compromiso con la investigación sobre la cultura universitaria, o mejor diríamos “culturas”, siguiendo a Marcelo (1993), si convenimos en que no existe un consenso en la comunidad universitaria respecto a los patrones relacionales y formas de poder, así como sobre los valores, actitudes, creencias, ritos y hábitos que se desarrollan en los espacios y tiempos concretos y a través de unos determinados recursos disponibles en el ámbito universitario. Un aspecto de enorme interés reside en desvelar los mecanismos a través de los que se adquiere dicha cultura, y concretamente los procesos de socialización que experimentan los sujetos (profesores y alumnos) en los contextos específicos en los que se instalan para el desarrollo de la enseñanza universitaria.

2.-HACIA UNA CARACTERIZACION DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Presentaremos seguidamente algunos de los rasgos que caracterizan al profesorado universitario, y más en concreto, al profesorado universitario en España. Señalaremos aquéllos que consideramos más destacados: la heterogeneidad, la multiplicidad de libertades y de responsabilidades y algunas de las consecuencias que en su desarrollo profesional tiene su ubicación en una estructura departamental.

a) Heterogeneidad.

Como se afirma en el Informe del MEC al que hemos aludido anteriormente (MEC, 1992), el profesorado universitario español se caracteriza por su relativa juventud. Además, buena parte del mismo continuará en la institución universitaria a lo largo de toda su vida profesional, como corresponde a una carrera de carácter funcionarial. Entre el mismo profesorado numerario existen dos grandes categorías de funcionarios que reflejan diferencias en el orden legal, y que han propiciado la aparición de dos subculturas: profesores “de Escuela Universitaria” y profesores “de Facultad”. En cada una de estas categorías encontramos además, dos subcategorías: titulares y catedráticos. En la actualidad destaca la exigencia de la titulación de doctor, excepto para convertirse en titular de Escuela y las diferencias, no sólo en cuanto a remuneración económica, sino, y llamativamente, en cuanto a la mayor carga docente que generalmente se exige a los titulares de Escuela.

Pero además, existen otras categorías entre el profesorado (asociados, ayudantes, e incluso figuras específicas que crean las propias universidades), que ahondan aún más en la nota de heterogeneidad desde el punto de vista administrativo y que genera también comportamientos, actitudes, expectativas e intereses dispares, diferenciándose grupos con percepciones distintas ante la misma realidad y los conflictos que surgen en ella. Es este un rasgo que quizás no haya sido convenientemente destacado en las comparaciones realizadas respecto al profesorado y a su formación con otros niveles del sistema educativo.

El profesorado universitario es muy heterogéneo en cuanto a los campos disciplinares en que se especializa. Prácticamente todas las ramas del saber encuentran cabida en la institución universitaria y esto supone un enorme reto para la definición de modelos, planes, estrategias y acciones concretas en el ámbito de la formación del profesorado universitario. No debemos olvidar como ha dicho Pérez Gómez (1988) que “cada disciplina y cada parcela científica no sólo transporta información, sino que constituye una manera específica de pensar, emplea un lenguaje teórico propio o al menos peculiar y se expresa a un nivel determinado de abstracción” (p. 113). Si la importancia del contenido en la enseñanza se ha puesto recientemente de manifiesto en diversas investigaciones en el nivel de primaria y secundaria (véanse por ejemplo los trabajos de Susan Stodolsky, 1991 y de Develay y otros, 1995), la relevancia del mismo, las relaciones entre contenidos y experiencias, entre contenidos y método pueden ponerse quizás aún más de manifiesto en la enseñanza universitaria. Desde estas consideraciones nos hacemos eco de la necesidad de impulsar la investigación y la experimentación de las didácticas especiales sobre las distintas disciplinas universitarias.

Los profesores y profesoras, difieren también, como ha señalado Villar Angulo (1993), en cuanto a edades cronológicas, biografías personales y trayectoria profesional. Es preciso tener en cuenta los hallazgos sobre la personalidad de los profesores, y las teorías del desarrollo adulto y los ciclos de vida profesional ya que, como señala el último especialista citado, “las necesidades de los docentes evolucionan conforme atraviesan distintos estadios de madurez” (p. 141), pero también la “vitalidad docente” (Baldwin, 1990), característica ésta última que es oportuno tener en cuenta si pensamos en procesos de dinamización inter pares de un grupo de profesores o en procesos de asesoramiento y/o tutorización. Rodríguez Espinar (1994), basándose en diversos estudios ofrece algunas reflexiones en torno a lo que denomina “crisis y etapas en la vida del profesor universitario”. Parece constatar que el interés del profesorado universitario por la docencia decrece con la edad, y

sólo una vida profesional dinámica y diversa en la que exploren otras asignaturas y nuevas funciones podría apartarles del desencanto y el aburrimiento profesional docente.

La heterogeneidad a la que estamos refiriéndonos dificulta la elaboración de un perfil del profesorado universitario. Como señala Marcelo (1993), dicho perfil surge en la confluencia de patrones de carácter interno (de índole personal referidos a la forma de ser y de concebir la profesión) y de patrones externos (derivados del contexto social y académico, y reflejo de la visión de la sociedad sobre las funciones que se esperan de un determinado profesional).

Nos parece muy pertinente en nuestro contexto la realización de investigaciones que aborden las dimensiones personales y profesionales del profesorado universitario y el proceso de construcción de la identidad como docentes desde enfoques emergentes diferentes a los paradigmas científicos dominantes, en la línea de producir un conocimiento más próximo a las realidades educativas y al quehacer cotidiano del profesorado universitario.

b) Multiplicidad de libertades.

El profesorado universitario dispone, en comparación con el de otros niveles del sistema educativo, de un elevado grado de autonomía para el desarrollo de la función docente, lo que puede resultar un estímulo a la innovación. Efectivamente, el marco normativo en este ámbito es mínimo, la carga docente es inferior a la de otros profesionales de la enseñanza, y no existe control externo sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Así pues, las Universidades son “instituciones que pueden formular sus propias metas, decidir las enseñanzas a impartir, establecer prioridades, seleccionar al profesorado, asignar recursos, etc.

La “libertad de cátedra” es una de las señas de identidad de los docentes en general que se enarbola como un preciado bien entre el profesorado universitario, libertad que, en todo caso, como señala Vara (1993) argumentando en base a la legislación actual, ha de conciliarse con la coherencia formativa que se exige en los diferentes títulos académicos. Además, el trabajo con adultos que han realizado ya un largo itinerario académico puede dar pie a un mayor margen de posibilidades diferentes en la enseñanza. Destacar, por último que: “ningún otro profesor tiene la libertad y la autonomía de tomar decisiones curriculares respecto al qué, el cómo y cuándo, lo que, como sabemos, es uno de los rasgos que definen a un profesional” (Montero, 1993, p. 216).

c) Diversidad de responsabilidades

Este mayor margen de autonomía en comparación con otros profesionales de la enseñanza, ha de relacionarse con la multiplicidad de responsabilidades del profesor universitario. Efectivamente, el docente universitario, no sólo enseña y en algunos casos se convierte en investigador sobre esta práctica, sino que en su inmensa mayoría tiene responsabilidades en relación con la investigación sobre un campo determinado, en ciertas ocasiones con la gestión, y en una concepción ampliada de las funciones, también, entre otras, de extensión cultural y de proyección social de los conocimientos, como apunta Montero (1993).

Como ha sintetizado esta última autora al referirse al profesor universitario como un “profesional doble”: la actividad fundamental del mismo no sólo es la enseñanza, sino tam-

bién la investigación. En los análisis que se han realizado existe una coincidencia al calificar como problemática la relación entre ambas funciones. Nos detendremos en algunos aspectos en torno a los que se viene desarrollando esta polémica. Conviene advertir, primeramente, que al profesorado de la universidad española no le está permitida la dedicación exclusiva a las tareas de investigación, aunque sí puede darse en cierta medida la situación contraria. Efectivamente, aquellos profesores y profesoras que no han superado el doctorado, no tienen reconocida la capacidad investigadora. Como ya apuntamos anteriormente, al referirnos a los tipos de profesorado en la Universidad, existen diversas figuras docentes a las que no se exige el título de doctor (titulares de Escuela Universitaria, asociados y ayudantes), aunque ello no signifique necesariamente que no realizan labores de investigación. Así pues, observamos que las vías de acceso a la docencia y a la investigación en el ámbito universitario, aunque con puntos de contacto, no pueden entenderse como coincidentes. La cualificación investigadora se alcanza tras la superación de los cursos de doctorado y la defensa de la tesis doctoral. Este requisito se exige para superar los concursos para convertirse en profesor numerario de cualquiera de las siguientes categorías: catedrático de Escuela Universitaria, titular y catedrático de Facultad. Así pues, aunque los roles de investigador y profesor poseen rasgos comunes, se distinguen en cuanto a las normas que los rigen, obligaciones y modelos de relaciones dentro del propio status profesional (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993). No olvidemos que mientras la enseñanza es una actividad fundamentalmente “local”, la investigación puede desarrollarse dentro o fuera del centro de trabajo.

El tema más ampliamente comentado es el que se refiere a la doble valoración y reconocimiento que se obtiene a través de la docencia y la investigación: La investigación proporciona mayor prestigio y más recompensas al profesorado que el ejercicio de la docencia. Incluso si nos fijamos en los mecanismos de valoración externa que repercuten sobre las retribuciones, las diferencias resultan significativas: valoración positiva desde la propia Universidad para todo el profesorado en lo referente a su desempeño docente, mientras que el reconocimiento de la investigación se realiza a través de una comisión a nivel estatal, cuyos miembros se desconocen y que actúa bajo unos criterios que provocan que no todos obtengan la valoración solicitado. Otra posible argumentación sobre la diferenciación entre ambas funciones puede apoyarse en que mientras la investigación parece revertir en el propio profesor, los beneficios de una docencia de calidad repercuten prioritariamente sobre el alumnado. Curiosamente, el profesorado con mayor categoría académica imparte menos horas de clase. También poseen reducción de docencia algunos profesores y profesoras que ocupan cargos de gestión.

La doble conceptualización que suele establecerse entre la investigación como creación/producción de conocimientos y la docencia como transmisión contribuye a la desvalorización de la enseñanza. En el caso particular de la Universidad en el que se supone que “el profesor enseña aquello sobre lo que investiga” estas relaciones pueden resultar especialmente interesantes. Ahora bien, no se debe olvidar la especificidad de la enseñanza como actividad profesional en la que -aunque necesario- no es suficiente el dominio del contenido a enseñar (sea o no fruto de la propia investigación). La enseñanza -también en la Universidad- supone no sólo “dar la clase” (a través de sus variadas formas expositivas, de análisis de casos, de realización de prácticas,...) ya que esta fase interactiva está precedida de una fase anterior preactiva en la que -no siempre con carácter formal- se realizan tareas de planificación, y seguida de una fase posterior postactiva en la que de alguna

manera se revisa lo realizado y se prevén decisiones futuras. A través de estas fases se toman las correspondientes decisiones curriculares: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Además, en el caso del profesorado de Universidad no podemos olvidar que una de sus misiones es la formación de profesionales, lo que supone cuando menos la necesidad de propiciar aprendizajes no sólo en contenidos, sino también en destrezas y actitudes.

Señalar, además, que la investigación universitaria no tiene por qué referirse únicamente a un determinado campo disciplinar, sino que también podrá desarrollarse sobre la propia práctica docente que realiza el profesor universitario. Hutchings (1993) y Rice (1993) (cit. por Rodríguez Espinar, 1994) señalan que el profesorado se comprometerá con la calidad de su docencia cuando la perciba y valore como un reto de investigación y creación frente a una cuestión de método o técnica.

Algunas de las medidas impulsadas desde la Administración como la referida a la evaluación de la enseñanza universitaria (traducida mayoritariamente en la evaluación del profesorado a través de un cuestionario cubierto por el alumnado) no han supuesto un cambio relevante hacia la mejora de la calidad docente ni siquiera ha servido de estímulo al profesorado para incrementar su dedicación a la enseñanza. El establecimiento de niveles de exigencia tan dispares para evaluar la investigación y la docencia, y los tratamientos diferenciados de los procesos evaluadores demuestran en la realidad la valoración que desde las instancias de toma de decisiones merecen las funciones vinculadas con la docencia y la investigación. Si los esfuerzos en la programación, la metodología, la evaluación y la investigación sobre la propia práctica docente no son valorados adecuadamente y el acento en el ranking de méritos se pone casi en exclusiva sobre la investigación disciplinar y las publicaciones, difícilmente se puede esperar que los profesores y profesoras de la Universidad dediquen una mayor atención a las funciones docentes en un contexto en el que, además, priman una fuerte competencia y un fuerte individualismo. Murray (1993, cit. por Rodríguez Espinar, 1994) afirma que el profesorado se esforzará en la mejora de su docencia si ello genera un aumento de su reputación y autoestima, y tras su evaluación positiva contribuye en su promoción e incremento salarial.

Curiosamente, y frente al escepticismo sobre los aspectos pedagógicos que, en general, caracteriza al profesorado universitario, se consideran bastante competentes en el desarrollo de su docencia, y con capacidad para aumentar y mejorar sus destrezas cuando y como deseen (Rodríguez Espinar, 1994), aunque se ha constatado que enseñan como fueron enseñados imitando a aquéllos que consideran como sus mejores profesores (Blackburn et al., 1991).

Así pues, aunque las relaciones entre docencia e investigación deben y pueden ser fluidas y mutuamente enriquecedoras, la realidad alude a un divorcio entre ambas y a un fuerte desequilibrio en su valoración externa y en consonancia a la gratificación personal que pueden generar. Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) aluden a falta de correspondencia entre los buenos investigadores y los buenos docentes al recopilar diversos trabajos de investigación en los que se percibe una baja correlación entre la valoración que los estudiantes hacen de sus profesores y la producción científica de éstos.

En este sentido, Rodríguez Espinar (1994) afirma que “el esfuerzo que el profesorado aplica a la docencia depende, por una parte, del porcentaje de dedicación que desean poner en relación al total de sus funciones y, en segundo lugar, del porcentaje del total que cree que su institución desee que le dedique a la docencia” (p. 40).

d) Organización en una estructura departamental.

Las funciones básicas a las que hemos aludido se realizan en el marco de una organización departamental. Esto supone una característica a tener en cuenta en las propuestas formativas. Si actualmente en otros niveles del sistema educativo se pone mucho énfasis en los “proyectos de centro”, en el ámbito universitario las propuestas en relación con la planificación de la docencia y la formación de los propios profesores (véanse por ejemplo, las actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria), no se sitúan tanto en el ámbito de un proyecto compartido y coherente entre diversas áreas para la formación de los titulados correspondientes, sino que se defiende más bien un tipo de formación que se vehicula a través de los Departamentos, en equipos formados en el seno de los mismos y centrados en aspectos concretos del desarrollo de la docencia en materias de una determinada área.

En el Informe sobre la Formación del Profesorado Universitario (MEC, 1992) se insiste en el Departamento como principal unidad orgánica de docencia e investigación, además de los aspectos de gestión, administración y relaciones institucionales. Benedito (1993) expone algunas sugerencias interesantes para organizar la formación permanente del profesorado universitario desde y en el Departamento. Así, se ha afirmado que “la relevancia de la unidad departamental radica en constituir, como grupo social y de trabajo, el principal instrumento de desarrollo profesional, pese a las grandes resistencias que puede presentar dada la estrecha relación de convivencia que sus miembros pueden generar” (Rodríguez Espinar, 1994, p. 42).

3.-EL ITINERARIO FORMATIVO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Nos referiremos, brevemente, a tres aspectos que nos permitan perfilar una visión general sobre las características del trayecto formativo del profesorado universitario: en primer lugar, las iniciativas de formación en distintos momentos del itinerario; en segundo lugar, ciertas consideraciones acerca de las instancias y agentes formadores, y en tercer lugar, algunas reflexiones sobre la incidencia de la evaluación del profesorado en su desarrollo profesional en nuestro país.

Benedito (1993) califica la formación del profesorado universitario como “compleja”, señalando que “despierta intereses contrapuestos de motivación, esfuerzo y búsqueda de alternativas por un lado y de indiferencia, escepticismo u oposición por otro” (p. 258). Los redactores del Informe sobre la Formación del Profesorado Universitario (MEC, 1992) utilizan la expresión “FloreCIMIENTO de iniciativas” para caracterizar la situación actual de interés por esta temática, frente al abandono que tradicionalmente venía sufriendo. De todas formas en España “la preocupación por la formación de los profesores y las profesoras de la Universidad no está contemplada en la legislación actual, a diferencia de lo que sucede en otros niveles del sistema educativo donde es imprescindible la adquisición de una capacitación pedagógica y didáctica” (Benedito, 1993, p. 239).

La preocupación actual por la enseñanza universitaria puede detectarse tanto en el ámbito de los gestores de la educación como entre el propio profesorado de las diferentes áreas y, con carácter singular, entre aquéllos que tienen como objeto de investigación y de enseñanza la “formación del profesorado”, o que se ocupan en particular de la formación de profesores de otros niveles educativos. Carecemos de datos exactos que nos permitan ir más allá de percibir un cierto “movimiento” en el sentido indicado. Los trabajos recogidos en las

Actas de las Jornadas sobre Didáctica Universitaria o los precedentes de reuniones como la celebrada en Barcelona en 1990 sobre pedagogía universitaria, las iniciativas de algunos Institutos de Ciencias de la Educación como los de Málaga y Sevilla, los Planes de Innovación como el de la Universidad Politécnica de Valencia y el impulso a la evaluación de la docencia desde la Administración Educativa son muestra de la “preocupación” a la que aludimos.

A nivel internacional se observa igualmente un aumento de iniciativas sobre la formación y el desarrollo profesional universitario y la innovación didáctica (MEC, 1992), tanto en el ámbito de la formación inicial (a través de cursos reglados de larga o corta duración o de prácticas docentes tuteladas), como en el ámbito de la formación permanente (espontánea a través de innovaciones en la enseñanza universitaria o mediante enseñanzas de pedagogía universitaria).

Comentaremos el itinerario formativo del profesorado universitario a través de la consideración de las tres etapas que suelen establecerse en los procesos de formación: formación inicial, iniciación y formación en ejercicio. Ello nos permitirá aludir a algunos de los programas existentes para el desarrollo del profesor universitario en cada etapa y comentar resultados de las investigaciones sobre la vida profesional del profesorado de educación superior.

3.1.-La etapa de formación inicial.

El itinerario para convertirse en profesor universitario suele ser largo y costoso. Concretamente, el camino a seguir aparece claro y con exigencias y recursos concretos para la realización de las funciones de investigación (así por ejemplo, cabe destacar la regulación de todo lo referido a la obtención de la capacidad investigadora) e indefinido para las funciones en relación con la docencia. La indiferencia que muestra la institución universitaria con respecto a la capacidad pedagógica de los aspirantes a profesores es un reflejo de lo que realmente se considera valioso en el medio universitario.

Las actividades formativas que se realizan en algunas universidades acontecen mayoritariamente tras el proceso de selección. La mayor parte de los programas de formación inicial incorporan contenidos en relación con las tareas propias del ciclo didáctico y algunos suelen incluir información y actividades -como visitas- para desenvolverse adecuadamente en la organización universitaria.

Marcelo (1994), afirma que la oferta de las actividades de formación inicial “no resulta muy variada” (p. 446), tras comentar brevemente algunas de las iniciativas surgidas en cuatro países. Entre éstas destacamos: la existencia en Estados Unidos desde 1950 de un programa articulado en torno a seminarios semanales de corta duración en los que se abordan las tareas sobre planificación, metodología, etc. y la creación en Francia de los “Centros de Iniciación a la Enseñanza Superior” que organizan la realización de actividades docentes de clases prácticas y de supervisión de trabajos de alumnos por parte de becarios seleccionados con seguimiento por parte de un profesor-tutor pedagógico diferente al director de la tesis.

3.2.-La etapa de iniciación.

En el Informe del MEC (1992), se califica de profesor principiante a aquel docente

que posee menos de tres años de experiencia. Como hemos señalado, el profesorado universitario no suele recibir ningún tipo de formación teórica o práctica de carácter pedagógico previamente a su incorporación a la enseñanza, de ahí que podría considerarse como “formación inicial” aunque con unas características muy diferentes a las adjudicadas para el resto del profesorado de niveles de enseñanza no universitarios. Entre otras razones, porque el docente universitario ha de asumir toda la responsabilidad docente ante adultos y, como apunta una profesora novel “tampoco hay el apoyo de un manual” (Barrios, Jiménez y Vives, 1994 p. 154), el típico “libro de texto”, que puede convertirse en tabla de salvación para el desarrollo de algunas tareas docentes ayudando a sobrevivir en el difícil momento de transición de estudiante a profesor.

Así pues, en la mayoría de los casos, no podríamos concebir esta etapa de iniciación como puente entre una formación preservicio (que sería inexistente) y la formación en servicio. En este sentido, sería muy interesante investigar aspectos concretos del proceso que acontece y compararlos con la etapa de iniciación de aquéllos docentes que sí han recibido una formación inicial.

Efectivamente, el profesor novel universitario ha de hacer frente a la multiplicidad de responsabilidades y también de libertades a las que hemos hecho referencia y adecuarse a las formas de comportamiento y a las normas no escritas que forman parte de la cultura propia del medio en que se inserta. Algunos estudios cualitativos en nuestro país reflejan los peculiares rasgos de la transición de alumno a profesor en la Universidad y las especificidades de su “schok de la realidad” (véase por ejemplo: De Vicente Rodríguez, Rodríguez Higuera y Fernández Cruz, 1993).

Es preciso señalar, sin embargo, que la experiencia como alumno universitario y, en muchos casos, como becario y/o como colaborador en tareas relacionadas con la docencia u otras actividades en el seno de los Departamentos, conlleva un conocimiento de la cultura universitaria que posibilita orientarse en los momentos iniciales de su inserción en el medio universitario como profesor.

Además, los nuevos profesores pueden adoptar también modelos de comportamiento basados en su propia experiencia como alumnos en la institución universitaria. Efectivamente, los estudios sobre la biografía profesional nos desvelan cómo el comportamiento actual del profesorado está determinado por sus experiencias en el pasado, por su percepción del presente y por sus expectativas en relación al futuro. Así, en el proceso de socialización confluyen diversas influencias procedentes de ámbitos también diversos: aula, Departamento, Facultad, etc.

Por desgracia, la investigación sobre los profesores principiantes universitarios es todavía escasa a pesar de ser una etapa crítica en el desarrollo profesional. De la revisión llevada a cabo por Marcelo (1994) sobre algunos de estos estudios, destacamos los siguientes aspectos:

- el tiempo es el principal problema de los profesores principiantes al tener que atender a múltiples tareas (docencia, investigación, administración) y aprender la “cultura de la institución”;
- el proceso de socialización se produce con rapidez durante el primer año;
- para los principiantes, los compañeros podrían jugar un papel relevante en el aprendizaje de la enseñanza.

La investigación realizada por Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) en la Universidad de Sevilla, ha corroborado los resultados de los estudios realizados en otros países (por ejemplo los de Turner y Boice, 1989 y Mager y Myers, 1982), al destacarse la escasez de tiempo para hacer frente a todas sus responsabilidades como profesores e investigadores universitarios.

Varios programas de iniciación en la enseñanza universitaria se sitúan en un modelo de indagación compartida sobre la propia enseñanza, sobre todo en torno a los problemas prácticos de desarrollo de las clases, resultando así muy atractivos y útiles a los profesores noveles. En ellos, podría jugar también un papel importante la figura del compañero experimentado, bien preparado en labores de asesoramiento y capaz de comprender y apoyar a los nuevos profesores en diferentes ámbitos de su proceso de aprendizaje y socialización.

3.3.-La etapa de formación en ejercicio.

El profesorado universitario en los primeros momentos de su carrera ha de enfrentarse a retos de tal envergadura al tener que asumir sus responsabilidades como docente, que puede mostrar cierta disposición para emprender acciones formativas y de investigación sobre la práctica docente que le ayuden en la resolución de los problemas más elementales para poder “sobrevivir”. Posteriormente, el peso de la cultura universitaria que valora en mucha mayor medida la labor investigadora y el conocimiento de hacia dónde debe encastrar sus esfuerzos y en qué debe prioritariamente implicarse para mejorar en su carrera, entre otros factores, suelen conllevar una inclinación mayor hacia la investigación e incluso una atención mínima a la labor docente. Así pues, el profesor universitario con varios años de experiencia y “empapado” de la cultura universitaria, que ya ha superado los primeros avatares en el desarrollo de su actividad y ha sido capaz de consolidar determinadas rutinas suele mostrarse más reacio a las diversas iniciativas de formación que pudieran ofrecérsele.

A ello hay que unir la falta de planes institucionales de formación del profesorado universitario, así como la ausencia de instancias, agentes, recursos, o actuaciones que en distintos momentos y ante las necesidades que pudiesen surgir (del propio docente o derivadas de determinadas innovaciones como la implantación de nuevos planes de estudios), estén disponibles para colaborar en el recorrido profesional y propiciar su progresiva mejora. Sin embargo, una revisión de la situación nacional e internacional (véase por ejemplo el Informe coordinado por Benedito ya citado -MEC, 1992- y la identificación de iniciativas diversas en los trabajos de Fernández Pérez -1989-, Marcelo -1993, 1994-, Mingorance, Mayor y Marcelo, 1991 o Villar -1993-) revela que en los últimos años se ha incrementado la preocupación por la institucionalización de la formación didáctica (profesionalización docente) del profesorado universitario de forma que “lo pedagógico está perdiendo el estigma de lo inútil y de lo accesorio” (MEC, 1992, p. 23)

Es por ello que nos parece de interés comentar con más detalle algunos aspectos relativos al desarrollo profesional del docente universitario. Concretamente, en este último apartado presentaremos algunas ideas acerca de los ámbitos de incidencia de la formación, los principios para el diseño de propuestas concretas de formación, las alternativas que se han barajado en torno a los modelos de desarrollo profesional, y algunas consideraciones acerca de las estructuras básicas para el desarrollo profesional del profesorado universitario.

a) Ambitos de desarrollo profesional.

Concebimos los “ámbitos del desarrollo” como aquellas dimensiones o dominios a los que procede prestar atención en el diseño de procesos de desarrollo profesional. Benedito (1993) entiende por desarrollo profesional “cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (p. 242). Se alude, pues, a la mejora de las tres funciones básicas del profesorado universitario. Villar Angulo (1993) revisa los trabajos de varios autores en los que se revelan también los diferentes ámbitos a los que suele prestársele atención. Por ejemplo: Menges et al. (1988): intelectual, institucional, personal, social, pedagógico; Gaff (1975): desarrollo del profesorado, desarrollo instruccional, desarrollo organizativo, o Bergquist y Phillips (1975): desarrollo instruccional, desarrollo organizativo y desarrollo personal.

b) Principios para el desarrollo profesional.

Hemos destacado anteriormente la necesidad de que cualquier propuesta acerca de la formación del profesorado universitario no debe ser ajena a la “cultura universitaria” que, por otra parte, es necesario aún comprender mejor en los diferentes contextos en que se desarrolla. Por ello, reproducimos aquí únicamente dos conjuntos de principios pensados desde y para las universidades públicas en nuestro contexto.

Benedito (1993, pp. 249-250) en el marco de su ponencia sobre “la formación permanente del profesorado universitario” en las III Jornadas de Didáctica Universitaria, ofrece y comenta nueve grandes principios:

1. Es necesario diseñar políticas de formación y desarrollo universitario que establezcan directrices de mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado.
2. Hay que contribuir desde todos los ángulos a crear un clima institucional positivo hacia la calidad de la Universidad en general y la formación del profesorado en particular.
3. Se ha de considerar el Departamento como el eje vertebrador de la formación del profesorado.
4. Desarrollar la formación en la acción, en la práctica profesional.
5. Hay que partir de grupos sensibilizados que desarrollen acciones voluntarias.
6. Hay que crear y ofertar una cobertura institucional flexible y receptiva a las demandas y necesidades de formación.
7. Se ha de potenciar la evaluación y la autoevaluación formativa.
8. También hay que investigar y experimentar en escenarios de enseñanza-aprendizaje para desarrollar didácticas de las disciplinas.
9. En las acciones de formación permanente la prescripción de la Administración central y/o autonómica y la de cada Universidad, debe ser mínima, por no decir nula.

Por su parte, el Informe del MEC (1992), enuncia cuatro grandes principios que deben orientar la política de apoyo a la formación permanente de los docentes. Los autores del documento recomiendan apoyar prioritariamente aquellas iniciativas de formación:

- centradas en la discusión crítica sobre la práctica profesional;

- que surjan del deseo de mejora de los propios profesores;
- que sean de carácter colegiado;
- que se planteen como proyectos de utilidad pública y que sirvan como ejemplificaciones estratégicas para otros profesionales.

c) Modelos de desarrollo profesional.

Cada modelo de desarrollo del profesorado universitario, como señala Villar Angulo (1993), “se apoya en supuestos teóricos procedentes de diversas ciencias y en hallazgos de la investigación” (p. 141). En la revisión realizada por este especialista se describen las características de cuatro grandes modelos, tres de carácter individual y uno de tipo organizativo, y se comentan algunos ejemplos de programas desarrollados en diferentes universidades. A continuación presentamos muy brevemente las señas de identidad de cada uno de los modelos a los que alude Villar Angulo (1993):

- Modelo de proceso de perfeccionamiento individual: Basado en la identificación de las necesidades particulares de cada profesor y en ofertas de formación que posibiliten el autodesarrollo profesional.

- Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza: Basado en la idea de mejora de la labor del profesorado a partir de la evaluación de su actuación en el aula.

- Modelo de indagación: Basado en la idea del profesor investigador o del profesor que reflexiona sobre su propia práctica.

- Modelo organizativo: Que presta atención no sólo al ámbito didáctico sino también al institucional, al contexto, la cultura y clima del Departamento, Facultad y Universidad y otras cuestiones organizativas.

El Informe del MEC (1992) ha hecho mucho hincapié, al igual que otros especialistas que se han ocupado del tema en nuestro contexto (véanse por ejemplo las Actas de las Jornadas de Didáctica Universitaria), en potenciar estrategias que en su mayor parte podemos identificar con el modelo de indagación, además de poner énfasis en un tipo de evaluación que ilumine los puntos de dificultad así como las posibles vías de mejora, más que una evaluación de carácter únicamente controlador. Por otra parte, también se ha llamado la atención sobre la necesidad de atender a aspectos de orden organizativo y hacer visibles aspectos de la cultura universitaria que no propician el desarrollo profesional del profesorado universitario (Fernández Pérez et. al., 1994, Rodríguez Moreno y López Urquiza, 1994; Molina y Salvador, 1994; Santos Guerra, 1991, 1993).

d) Estructuras para el desarrollo profesional.

Al igual que en el punto anterior encontramos en la producción especializada en nuestro país una inclinación mayoritaria hacia el modelo de indagación. También existe bastante unanimidad al otorgar a los Departamentos el papel fundamental en el desarrollo profesional de los docentes universitarios, sin desechar la intervención de los Institutos de Ciencias de la Educación o la creación de nuevas instituciones en cada una de las Universidades o a nivel estatal como se propone en el Informe del MEC (1992).

Las funciones que desde el marco legal corresponden a los Departamentos, así como

la focalización de la actividad docente en un área o en áreas afines, hacen pensar en los Departamentos como instancias apropiadas para impulsar el desarrollo profesional de sus miembros desde el ejercicio de la autonomía y el compromiso personal y grupal con la mejora en la enseñanza y el avance en la investigación. Como ha señalado Fernández Pérez (1989), a los Departamentos corresponde “la responsabilidad más próxima y eficaz en materia de calidad docente en las asignaturas a ellos encomendadas” (p. 195). Actividades concretas como las que enumera este mismo especialista (Fernández Pérez, 1989), pueden resultar adecuadas para fomentar la profesionalización pedagógica en el seno de los mismos, actividades que respondan al “triángulo profesional” (querer, saber y poder) y al “triángulo estratégico” (investigación, innovación, formación) al que se refiere el Informe del MEC (1992). Todo ello, sin olvidar el amplio conjunto de medidas tanto institucionales como organizativas que estimamos sería preciso adoptar más allá del ámbito departamental para impulsar el desarrollo profesional del profesorado universitario. El propio Informe del MEC (1992) recoge con cierta amplitud un conjunto de “sugerencias institucionales” de gran interés para orientar una acciones optimizadoras en los dos ámbitos citados.

4.-REFLEXIONES EN TORNO A LA EVALUACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

En España, los procesos de evaluación de la docencia del profesorado universitario han sido objeto de atención por parte de diversos investigadores, sobre todo desde el momento en que las autoridades académicas y/o ministeriales han introducido esta auténtica “innovación” en el medio universitario. Pero si queremos ligar evaluación y mejora, es preciso pensar más en un tipo de evaluación formativa y procesual que de control, verificativa o terminal, usando la terminología del Informe del MEC que hemos citado (MEC, 1992). Zabalza (1990), distingue con gran claridad entre un tipo de evaluación orientada al control y un tipo de evaluación orientada al perfeccionamiento. Santos Guerra (1990) alerta sobre los peligros de un tipo de evaluación de control y no de aprendizaje, ante la que el docente adopta una postura de defensa, buscando “los medios para obtener buenos resultados en la misma, sin que ello exija un gran esfuerzo. Así, si son los alumnos quienes responden a encuestas, procurará tenerlos más satisfechos elevando las calificaciones o disminuyendo la exigencia...” (Santos Guerra, 1990, p. 62). Como ya señalamos líneas arriba, las características de la subcultura de los alumnos universitarios podría arrojar luz sobre algunos aspectos de la evaluación de los profesores. Las conclusiones a las que llega el equipo dirigido por Fernández Pérez (Fernández Pérez et al., 1993), nos animan a reflexionar críticamente acerca de los resultados de algunos tipos de evaluaciones institucionales del profesorado universitario en nuestro contexto. En especial cuando se desvela el perfil del profesor deseable por el grupo mayoritario de alumnos con las siguientes características: “tradicional, reproductor de ideas y apuntes que está dentro de la dinámica (cultura existente), explicar claro y lo que me dejen, no complicarme la vida con el nivel de exigencia y exámenes, y hacer de la permisividad la bandera para desarrollar la profesión sin problemas” (Fernández Pérez et al., 1993, p. 173).

Valoramos como acertada la adecuación al contexto universitario de procesos de auto-evaluación departamental y personal, en los que se preste atención a los diferentes momentos del ciclo didáctico. Son los propios profesores universitarios quienes pueden asumir el protagonismo en procesos de mejora de la docencia si la reflexión crítica y la actitud inves-

tigadora sobre la propia función docente se consideran como un ingrediente habitual de su tarea. Disponemos de algunas experiencias que se orientan en esta dirección (Bartolomé y Anguera, 1990).

Las iniciativas, bien sean surgidas de los propios profesores o de determinadas instituciones (sobre todo de los Institutos de Ciencias de la Educación, como los de Málaga o Sevilla) son todavía escasas. Es preciso generar un clima que propicie una mayor implicación del profesorado en la mejora de su docencia. Y es evidente que, como subraya el Informe del MEC (1992), la existencia de niveles de calidad muy diferentes para valorar la investigación y la docencia, no estimulan al profesorado a una mayor dedicación a la mejora de su función docente.

Los Departamentos que se han constituido desde la LRU en las estructuras básicas encargadas de la organización y desarrollo de la enseñanza y de la investigación han de propiciar la investigación sobre la práctica docente a través de estrategias colaborativas. Sin embargo, las escasas investigaciones que se han realizado sobre el funcionamiento de dichas estructuras resulta verdaderamente desalentador. Así, por ejemplo, Rodríguez Moreno y López Urquiza (1994), en una investigación llevada a cabo en la Universidad de Granada, revelan un alto grado de insatisfacción del profesorado en relación con el cumplimiento de los cometidos asignados al Departamento y el desempeño de sus funciones.

Señalaremos, finalmente, que nuestras perspectivas en torno al binomio formación-evaluación están en sintonía con la propuesta que se ofrece en el Informe sobre la Formación del Profesorado Universitario (MEC, 1992):

“sin renunciar a contrastes de tipo verificativo, es recomendable que la evaluación-diagnóstico de la enseñanza de los profesores se centre en modelos de evaluación formativa, es decir, en el proceso de lo que los profesores piensan, hacen, sienten, y deciden para ayudar a aprender a sus alumnos y, al mismo tiempo, para aprender ellos a ser buenos docentes” (p. 42).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALDWIN, R.G. (1990): “Faculty Vitality beyond the Research University. Extending a Contextual Concept”. **Journal of Higher Education**, 61(2), pp. 160-180.
- BARRIOS, Ch; JIMENEZ, B. y VIVES, M. (1994): “Análisis de las primeras experiencias de profesores noveles universitarios a través de diarios”. **Actas de las IV Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Granada, ICE de la Universidad de Granada, pp. 151-160.
- BARTOLOME, M. y ANGUERA, M.T. (1990): **La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad**. Barcelona, PPU.
- BENEDITO, V. (1993): “Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas”. **Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 231-259.
- BERGQUIST, W.H. y PHILLIPS, S.R. (1975): “Components of an effective faculty development program”. **Journal of Higher Education**, 46(2), pp. 177-211.

- BLACKBURN, R.T. et al. (1991): "Faculty at work: focus on teaching". **Research in Higher Education**, 32 (4), pp. 363-381.
- DE LA CRUZ, A. (1994): "Formación inicial del profesor universitario: fundamentación teórica y experiencias en la universidad". **Revista de Enseñanza Universitaria**, 7-8, pp. 11-34.
- DE MIGUEL, M. (1995): "Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior". **Revista de Educación**, 306, pp. 427-453.
- DEVELAY, M. (Dir.) (1995): **Savoirs scolaires et didactiques des disciplines**. París, ESF.
- DE VICENTE, P.; RODRIGUEZ, S.L. y FERNANDEZ CRUZ, M. (1994): "Reflexión sobre la enseñanza que realiza un profesor universitario principiante a través del análisis del ambiente de clase". **Actas de las IV Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Granada, ICE de la Universidad de Granada, pp. 263-274.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1989): **Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción de una Didáctica Universitaria**. Madrid.
- FERNANDEZ PEREZ, M.; JIMENEZ MORENO, C.; MORALES, M.; DOMINGUEZ, G. (1994): "La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los alumnos de Pedagogía de la UCM: un estudio de las subculturas de los alumnos y su valoración". **Actas de las IV Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Granada, ICE de la Universidad de Granada, pp. 169-178.
- FERRERES, V. (1993): "Modelos de desarrollo profesional y autonomía". **Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: "Evaluación y desarrollo profesional"**. Las Palmas de Gran Canaria, ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 177-188.
- FERRERO, J.J. (1988): **Universidad y Reforma. De la reforma necesaria a la reforma posible**. Bilbao, Universidad de Deusto.
- GAFF, J.F. (1975): **Toward Faculty Renewal**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- MAGER, G. y MYERS, B. (1982): "It First Impressions Count: New Professors' Insights and Problems". **Peabody Journal of Education**, 59(2), pp. 100-106.
- MARCELO, C. (1993): "El perfil del profesor universitario y su formación inicial". **Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 191-214
- MARCELO, C. (1994): **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, PPU.
- MEC (1992): **La formación del profesorado universitario**. Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC.
- MENGES, R.J. et al. (1988): "Strengthening Professional Development. Lessons from the Program for Faculty Renewal at Stanford". **Journal of Higher Education**, 59(3), pp. 291-304.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993): **Aprender a enseñar en la Universidad**. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.

- MOLINA RUIZ, E. y SALVADOR MATA, F. (1994): "Recursos humanos en la Universidad: relación con los compañeros". **Actas de las IV Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Granada, ICE de la Universidad de Granada, pp. pp. 307-314.
- MONTERO MESA, M.L. (1993): "El perfil del profesor universitario y su formación inicial. Réplica". **Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Las Palmas de Gran Canaria, Servivio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 215-227.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988): **Curriculum y Enseñanza: Análisis de componentes**. Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1994): "El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia". **Revista de Enseñanza Universitaria**, 7-8, pp. 35-55.
- RODRIGUEZ MORENO, R. y LOPEZ URQUIZAR, N. (1994): "La satisfacción del profesorado universitario respecto a las estructuras organizativas: el Departamento y el centro". **Actas de las IV Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Granada, ICE de la Universidad de Granada, pp. 321-329.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): "Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la Universidad". **Actas de las I Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Madrid, Secretaría General del Consejo de Universidades, pp. 49-70.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): "Profesor/profesora o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas". **Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Las Palmas de Gran Canaria, Servivio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 263-288.
- STODOLSKY, S.S. (1991): **La importancia del contenido en la enseñanza**. Madrid, MEC-Paidós.
- TURNER, R. y BOICE, R. (1989): "Experiences of New Faculty". **The Journal of Staff, Program and Organization Development**, 7(2), pp. 51-57.
- VARA, A. (1993): "Plan de estudios, títulos y profesiones". **Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Las Palmas de Gran Canaria, Servivio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 313-318.
- VILLAR, L.M. (1993): "Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario". **Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Las Palmas de Gran Canaria, Servivio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 135-173.
- ZABALZA, M.A. (1990): "Evaluación orientada al perfeccionamiento". **Revista Española de Pedagogía**, 186, pp. 295-317.