

La formación inicial para la docencia universitaria

GUIÓN:

I. INTRODUCCIÓN. II. UN MODELO DE PROFESOR UNIVERSITARIO Y DEL PERFIL DE SUS TAREAS. III. DIFICULTADES QUE ENCUENTRAN LOS PROFESORES PRINCIPIANTES. VI. DIFERENCIAS ENTRE EL PROFESOR EXPERTO Y NOVEL. V. NECESIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL. VI. POSIBILIDAD DE DICHA FORMACIÓN. VII. ALGUNAS EXPERIENCIAS NACIONALES Y EXTRANJERAS DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. VIII. NUESTRA PROPUESTA. REFERENCIAS

I. Introducción

EN la última década ha crecido el interés y la preocupación en el seno de la Institución Universitaria por la mejora de la calidad de la docencia. Las causas de este interés son variadas: las críticas que la sociedad, profesores y alumnos hacen a la Universidad, los resultados de las evaluaciones sobre eficacia docente, la reducción de asignaciones presupuestarias y la necesidad de hacer más con menos recursos, control de rendimientos, la existencia de preocupaciones por la calidad en otras esferas

M^a África de la Cruz Tomé

de la actividad humana, entre otras.

Este interés y preocupación se ha reflejado en el número de reuniones científicas, investigaciones realizadas y publicaciones sobre la calidad de la Docencia Universitaria, su evaluación y mejora en los últimos años. En estos trabajos la calidad de la docencia universitaria se explica desde diversas variables: económicas, políticas, técnicas, académicas, personales, etc.

En este estudio abordaremos la relación entre la calidad de la docencia y la formación pedagógica y profesional del profesorado universitario y hacemos nuestras las afirmaciones de Dalceggio (1991): «el perfeccionamiento de los profesores sigue siendo todavía el mejor medio para la mejora de la calidad de la enseñanza», y Elton (1987): «hace sólo 10 años, la idea de que un profesor universitario pudiera beneficiarse de algún entrenamiento hubiera sido recibida con incredulidad y mofa. Hoy en día, el entrenamiento y desarrollo del personal académico está comenzando a ser parte aceptada en el escenario de la Universidad y es condición para su eficacia».

En nuestro país, este interés y preocupación se refleja en una sensibilización creciente en la Administración Educativa, la Universidad, los profesores

y los alumnos hacia aspectos de la calidad de la docencia universitaria antes descuidados. Esta nueva sensibilidad se manifiesta, por ejemplo, en un aumento del número de encuentros y publicaciones científicas sobre Formación para la Docencia Universitaria, creación de grupos de trabajo y Servicios especializados en Pedagogía Universitaria y Formación del Profesorado (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad Central de Barcelona, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Literaria de Valencia, Universidad de Zaragoza, entre otras).

Aunque estamos asistiendo en nuestro entorno cultural a un momento esperanzador que nos hace estar optimistas con respecto al futuro sin embargo hasta el momento la Formación Inicial y desarrollo pedagógico del profesorado universitario principiante han sido escasos y poco sistematizados en nuestro país, aunque contamos con experiencias de países cercanos que pueden servirnos de ejemplo y estímulo (Main, A. N. 1987; Elton, L. R. B. 1987; Gilbert, J. K. 1990; McKeachie, W. J. 1986; Newble, D. & Cannon, R. 1989; Villar Angulo, L. M. 1983; Cruz Tomé, 1991).

Tradicionalmente, la Universidad ha preparado a sus profesores para el desempeño de la función científico-investigadora de su profesión y ha descuidado la formación y perfeccionamiento de la función docente. La formación sistemática que ha recibido el profesor universitario se ha centrado en el contenido científico de su asignatura y ha dejado a su intuición y voluntarismo la manera de transmitir esos conocimientos y facilitar su aprendizaje.

Si nos preguntamos el por qué de esta tradición encontramos la respuesta en un conjunto de mitos y resistencias que explican su mantenimiento. Entre ellas

citaremos: basta saber una asignatura para saberla enseñar; la enseñanza eficaz es un fenómeno indeterminado, vago; no hay una vía única de hacer mejor la docencia; la enseñanza no es cosa tan importante; la calidad de la enseñanza no puede evaluarse; los profesores no necesitan entrenamiento; el entrenamiento haría a todos los profesores iguales; el entrenamiento es una tarea estrictamente personal, etc. etc. (Brown 1991, 1993, Elton 1987, Ramsden 1992).

Frente a esas resistencias y mitos, hoy la calidad de la docencia se evalúa, se exige enseñanza eficaz, existen criterios de calidad y de excelencia en docencia, existen programas de entrenamiento y desarrollo profesional respondiendo a los resultados deficitarios en la evaluación, existen Servicios de Pedagogía Universitaria y Unidades de Desarrollo Profesional en la mayoría de las universidades americanas, canadienses, australianas, en todas las universidades inglesas y en la mayoría de las universidades alemanas, suecas, belgas y en algunas francesas, holandesas, suizas, austriacas y en algunos países africanos. (Main, 1987; Dalceggio, 1991; Villar Angulo, 1983). La Universidad Autónoma de Madrid creó el Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria en 1989. Desde entonces las actividades de este Servicio giran en torno a la formación inicial y continuada de su profesorado.

En la actualidad a nivel mundial se está imponiendo un enfoque profesional de la formación integral del profesor universitario, tanto de sus aspectos de contenidos de la asignatura a explicar como de los modos de hacerla aprender. La docencia universitaria era hasta hace poco una de las profesiones sin formación profesional previa al desempeño del conjunto de las tareas que tiene que realizar. Frente a esto, hoy se asume que la función docente y las tareas que comprende son tan complejas, difíciles y retadoras que exigen un entrenamiento específico y

sistematizado. Aprender a enseñar es una tarea que requiere entrenamiento, apoyo y supervisión en sus primeras etapas. Ningún profesor en sus primeros años, enseña bien (Kohl 1976).

Como toda formación profesional sistemática, la del profesor universitario requiere en primer lugar, determinar un modelo de profesor y un perfil de sus tareas que determinen las metas y medios a emplear en los programas de su formación. En el presente trabajo nos ocuparemos, en primer lugar, de desarrollar dicho modelo y perfil como guía del Programa de Formación y Desarrollo Profesional que proponemos. Este modelo y perfil lo elaboraremos a partir de la bibliografía sobre docencia eficaz y las exigencias y demandas que hacen la Institución Universitaria y sus protagonistas, profesores y alumnos, a la función docente.

Construido el modelo de profesor universitario y el perfil de sus tareas, en segundo lugar dirigiremos nuestra atención a las condiciones «reales» en las que el profesor inicia su tarea docente. Con este acercamiento a la realidad pretendemos contrastar la teoría con la praxis. Para ello estudiaremos, por una parte, los problemas y dificultades que encuentran los profesores principiantes y por otra, estudiaremos las diferencias que median entre profesores expertos y profesores noveles. Esta comparación entre teoría y práctica nos hará más evidente la necesidad de una formación inicial que acorte la distancia entre ambas.

Fundamentada la necesidad de la Formación Inicial, pasaremos a continuación a estudiar las posibilidades que tenemos de hacer una formación que desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios en el profesor universitario para un desempeño profesional eficiente y satisfactorio. Nuestro punto de partida es que el aprendizaje de toda profesión requiere de un entrenamiento, teóricamente bien

fundado y de una iniciación práctica supervisada. Desde este supuesto, definimos la formación inicial como un conjunto de decisiones, actividades y medios que se organizan sistemáticamente para facilitar la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes requeridas para el buen ejercicio de la profesión docente. Como veremos en nuestra propuesta de Programa de Formación Inicial, éstos son los objetivos que nos proponemos conseguir con él.

En la elaboración de nuestro Programa hemos tenido en cuenta los resultados de algunas experiencias realizadas más allá de nuestras fronteras. Al acabar el artículo haremos una breve referencia a ellas que nos permita encuadrar nuestra propuesta.

Como guía de nuestros esfuerzos, tenemos como lema la expresión de Ramsden (1992), «enseñar es la actividad más estimulante y gratificadora que pueden realizar los humanos si se sabe hacer bien, pero es la más tediosa y frustrante si no se está preparado para ella».

Hasta aquí he pretendido hacer un esquema general del contenido del artículo. Paso ahora a su desarrollo. Veremos en primer lugar el modelo de profesor universitario y el perfil de sus tareas.

II. Un modelo de profesor universitario y del perfil de sus tareas

EN primer lugar vamos a estudiar las características que definen a un buen profesor universitario y las exigencias de una docencia eficaz. La construcción de un modelo del profesor universitario nos ayudará en la delimitación de la meta hacia la cual dirigir nuestro programa de desarrollo profesional. En la elaboración de dicho mo-

delo, utilizaremos distintos materiales con los cuales construir una guía de trabajo. En primer lugar acudiremos a la revisión bibliográfica sobre las características que definen a un buen profesor universitario y una docencia eficaz. En segundo lugar resumiremos las críticas y las demandas que los alumnos hacen respecto a sus profesores y la docencia que imparten.

1. Hacia un modelo de profesor universitario

Veamos en primer lugar la bibliografía sobre las características del profesor universitario ideal. Para su ejemplificación citaremos alguno de los autores clásicos en el tema que nos ocupa. Dada la coincidencia entre ellos no abusaremos de la paciencia del lector haciendo un listado repetitivo de las características del buen profesor y la docencia eficaz. Sólo nos referiremos a:

- Elton (1987) que describe al buen profesor universitario a través de esta lista de adjetivos calificativos: bien organizado, bien preparado, interesado en la materia, amigable, flexible, servicial, creativo, claro, entusiasta, interesado por los estudiantes, abierto, sistemático, comprometido, entregado.
- Ericksen (1984) que destaca los comportamientos y cualidades siguientes: selecciona y organiza el material del curso, guía a los estudiantes para el registro e integración de la información de modo que puedan recordarlo fácilmente, es competente en los procedimientos y métodos de su disciplina, mantiene la curiosidad intelectual de sus alumnos, promueve el aprendizaje independiente.
- Brown (1988) señala que una enseñanza universitaria eficaz debe tener las siguientes exigencias:
 - Conocimiento en profundidad de la asignatura.
 - Comunicación fluida con los alumnos.
 - Conocimiento de los estilos de aprendizaje del alumno.
 - Conocimiento de la didáctica universitaria.
- Ramsden (1992) dice que los profesores profesionales tienen estas características:
 - Poseen un amplio repertorio de habilidades docentes específicas.
 - No olvidan que sus metas son el aprendizaje de los estudiantes.
 - Escuchan y aprenden de sus alumnos.
 - Evalúan constantemente su actuación docente.
 - Piensan que enseñar es hacer posible el aprendizaje.
 - Enseñan con entusiasmo.
 - Muestran preocupación y respeto por los alumnos.
 - Tienen facilidad para hacerse entender por los estudiantes.
 - Hacen del estudiante un aprendiz autónomo.
 - Usan métodos que exigen al estudiante aprender activa y cooperativamente.
 - Dan feedback de alta calidad a sus estudiantes sobre sus trabajos.
 - Enseñan los conceptos claves de su materia y evitan sobrecarga de trabajo.

Una vez vistas las opiniones de algunos autores que han escrito sobre las características del buen profesor universitario, pasaremos a ver las deman-

das de calidad en la docencia que hacen los estudiantes a sus profesores.

En segundo lugar, estudiaremos las demandas que hacen los alumnos a sus profesores desde dos enfoques:

- a) Principales críticas que hacen a sus profesores.
- b) Características de un buen profesor según los alumnos.

a) Principales críticas que hacen los estudiantes a sus profesores

Lo primero que quiero destacar es la semejanza de estas críticas en momentos históricos tan distintos. Resulta sospechoso que las críticas que oímos hoy siguen siendo las mismas que oíamos desde el «movimiento estudiantil de los sesenta». Los estudiantes se quejaban entonces de que la enseñanza era mediocre y rudimentaria, de que las clases estaban mal preparadas y mal impartidas, de la atmósfera impersonal de la clase, de la falta de relación y contacto entre profesores y alumnos, de programas con contenidos desfasados, de la exclusividad de la metodología expositiva y magistral, de la falta de preparación pedagógica de los profesores, del aprendizaje memorístico, etc., etc. (Spitaels-Evrard, 1972; Díez Allue, 1973). Y hoy las quejas siguen siendo las mismas. (Fernández Pérez, 1989). Intentaremos ahora ver el mismo problema desde un planteamiento en positivo. Es decir desde las características que en opinión de los estudiantes definen al buen profesor universitario.

b) Las características que definen a un buen profesor según los estudiantes

Los análisis factoriales de los cuestionarios de

opinión a los alumnos sobre calidad de la docencia son coincidentes en marcar cuatro dimensiones básicas en la delimitación del buen profesor:

1. Dominio de la asignatura.
2. Métodos apropiados de enseñanza.
3. Interacción con los estudiantes.
4. Entusiasmo por la materia y la docencia.

Como ejemplo de lo que acabamos de decir veamos algunos estudios «clásicos» sobre el tema:

En 1975, Wotruba y Wright, hicieron una recopilación de 21 estudios en los que varios grupos habían tenido que identificar las cualidades de una enseñanza efectiva. La lista incluye las 10 características que son nombradas con mayor frecuencia:

- Actitudes favorables hacia los estudiantes.
- Habilidades de comunicación, (interpretaciones claras de ideas y teorías abstractas).
- Dominio de la materia.
- Imparcialidad en los exámenes y las calificaciones.
- Anima a los estudiantes a pensar por sí mismos.
- Buena organización de la asignatura y del curso.
- Entusiasmo por su asignatura.
- Gusto por la experimentación, flexibilidad.
- Buenas habilidades como orador.

Otro autor reconocido en este campo es Centra (1979). En opinión de este autor, un buen cuestionario que intente medir las exigencias de los alumnos hacia un buen profesor, debería incluir los siguientes factores:

- Organización, Estructura o Claridad.
- Buena Interacción o Rapport entre el profesor y los alumnos.

- Habilidades de Enseñanza y Comunicación.
- Carga de trabajo y Dificultad del curso.
- Exámenes, Calificaciones.
- Impacto sobre los estudiantes, Calificación de las aportaciones de la asignatura.
- Evaluación Global, de todo el conjunto.

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

- 1) Interés y relevancia del contenido.
- 2) Carga docente y discente apropiada.
- 3) Organización del contenido.
- 4) Explicación clara.
- 5) Entusiasmo.
- 6) Apertura (implicación con el grupo).
- 7) Empatía.
- 8) Exigencia adecuada.
- 9) Procedimientos de evaluación y feedback justos.

Por otra parte Entwistle (1990) pone en relación los estilos y orientaciones hacia el aprendizaje de los estudiantes y las características de la buena docencia del profesor.

a) Para los estudiantes con enfoque superficial, estilo serialista, motivados por el miedo al fracaso y con una orientación hacia el aprendizaje reproductivo, las características principales de una buena docencia son:

- Destrezas básicas en la lección magistral tales como: audibilidad, visibilidad, guiones.
- Presenta metas y criterios de evaluación claros.
- Organización sistemática de la asignatura.
- Carga y nivel de dificultad adecuado.

- Contenido interesante.
- Nivel adecuado del material.
- Ritmo.
- Estructura clara dentro de la lección magistral.

b) Para los estudiantes con enfoque profundo, estilo holístico, motivación intrínseca y orientados hacia la comprensión, las características principales son:

- Claridad en las explicaciones.
- Uso de aplicaciones en la vida real.
- Humor y entusiasmo en la presentación.
- Empatía con las necesidades de los estudiantes.
- Proporcionar tareas opcionales y recursos.
- Feedback completo de las tareas asignadas.
- Procedimientos de evaluación relacionados con los objetivos de la asignatura.
- Orientación sobre estrategias y habilidades de estudio.

A continuación comentaré el trabajo de Miron (1983), *Qu'est-ce qu'un bon professeur?*.

En este estudio se pretendían dos objetivos:

1. Definir las características, los rasgos determinantes, de una enseñanza eficaz tal como la definen los estudiantes
2. Determinar si hay diferencias entre los estudiantes pertenecientes a distintas disciplinas.

Para ello utilizó un cuestionario de 36 ítems agrupados en tres dimensiones:

1. Transmisión, que comprendía métodos y objetivos, preparación y organización de las clases, motivación a los alumnos, estímulo a la reflexión,

presentación interesante de los materiales, expresión clara y comprende ideas.

2. Actividades de consejo que comprendían disponibilidad para ayudar a los alumnos, fácil relación, feedback.
3. Cualidades personales: sentido del humor, popularidad entre los estudiantes, paciencia, tolerancia.

El análisis factorial de las respuestas decantó cuatro factores:

1. Actividades de consejo.
2. Métodos de enseñanza.
3. Contribución del profesor a la motivación y desarrollo intelectual del alumno.
4. Erudición como rasgo de profesor universitario en tanto que es un investigador, un intelectual y hombre culto.

Con respecto al segundo objetivo, Miron no encuentra diferencias importantes y significativas entre los estudiantes de diversas disciplinas.

Para acabar nos referiremos a los trabajos del Gabinete de estudios de la U.A.M. (1989). En ellos, se utiliza un cuestionario para medir la calidad de la docencia a través de las opiniones de los estudiantes sobre sus profesores. La dimensión con más peso es un factor didáctico: Organización de los contenidos y claridad expositiva, siguiéndole, pero con mucho menos peso, el cumplimiento de las obligaciones formales (asistencia a clase y puntualidad). La tercera dimensión hace referencia a las relaciones interpersonales, la cuarta a complementos de la docencia (calidad de la bibliografía aportada, por ejemplo) y por último dominio de la materia. El orden de importancia de estas dimen-

siones se mantiene de un curso a otro con ligeras diferencias.

Como conclusión: Aunque el concepto de buena docencia es complejo, existe un consenso general en las medidas empíricas de sus características esenciales. Además, estas características necesitan y pueden ser aprendidas y desarrolladas.

2. Hacia un perfil de las tareas del profesor universitario

En segundo lugar, elaboraremos el perfil de las tareas que debe desempeñar el profesor universitario como profesional de la Enseñanza Superior. En la elaboración del perfil tendremos en cuenta:

- a. Las distintas tareas del profesor y su complementariedad.
- b. El profesor universitario como profesional de la Enseñanza Superior: conocimientos, destrezas y actitudes exigidas por la tarea docente.

a) Empecemos por las tareas demandadas a la Institución Universitaria. La LRU en su artículo primero señala como funciones de la Universidad al servicio de la sociedad las de:

- Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico.

Para el cumplimiento de esas funciones universitarias el profesor que es su ejecutor tiene que realizar tareas docentes, investigadoras, de gestión y de extensión cultural. Estas tareas están íntimamente interrelacionadas y son inseparables. Quiero recalcar la interacción entre docencia e investigación. Como ya escribía en mi tesis doctoral (1980, págs. 153-59) «En los más altos niveles del saber la investigación y la enseñanza son inseparables e interdependientes (...) se investiga para enseñar y se enseña investigando. La investigación será sobre los contenidos de la disciplina y sobre los procedimientos de transmitirla y hacerla aprender. Actualmente en la universidad se da un divorcio entre investigación y docencia. El profesor vive la docencia como mal menor y como condición para poder hacer su tarea investigadora (...) y a nivel institucional la docencia no tiene el rango y la consideración que merece. La investigación goza de más prestigio, aceptación y valoración académica. Por eso no se dedica demasiado esfuerzo a la mejora de la docencia, incluso se hace cada vez más verdadera la afirmación de Kourganoff (1972): La recompensa suprema en la educación superior es ser dispensado de la enseñanza».

Estas afirmaciones hechas hace tanto tiempo tienen hoy, quizá más vigencia todavía. Por ello repito de nuevo la necesidad de restañar y resolver la separación y antagonismo entre la docencia y la investigación en el rol del profesor universitario. A diferencia de otros niveles donde o sólo se enseña (escuela) o sólo se investiga (Consejo de Investigaciones) en la Universidad estas dos funciones son inseparables y complementarias, como dos caras de un mismo prisma. Como tales son interdependientes y deben auxiliarse mutuamente. Así lo ven la mayoría de los profesores universitarios y autores que han trabajado la relación entre las distintas tareas

del profesor, especialmente docencia e investigación (Elton, 1987, 1992; Ramsden & Moses, 1992; Scott, 1991; Newmann, 1992; Aparicio, 1991). En ninguna investigación se ha encontrado correlación significativa entre productividad científica y evaluación de la docencia por los alumnos. Frente a esto, lo que se ha hallado es una relación curvilínea entre investigación y docencia (una puntuación baja en investigación corresponde con una puntuación baja en docencia, una puntuación media en investigación corresponde con una puntuación alta en docencia y una puntuación alta en investigación corresponde con una puntuación baja en docencia).

b) El profesor universitario como profesional de la enseñanza superior: conocimientos, destrezas y actitudes exigidas por la tarea docente.

Según Schön (1992), ser profesional no es lo mismo que estar en una profesión. Ser profesional supone poseer un conjunto de conocimientos y habilidades que le hacen competente para su tarea.

Según Carr y Kemmis (1988), los profesores, en cuanto profesionales, se caracterizan por:

1) Los conocimientos científicos, elaborados teóricamente sobre su tarea. 2) El código ético que regula su praxis. 3) El colegio profesional como unidad científica o asociación que vela por la calidad del ejercicio profesional.

El modelo de profesionalidad docente exige, según Elliot (1990), elaboraciones teóricas sobre: el contexto laboral, naturaleza del rol profesional, la competencia profesional, el conocimiento profesional, la naturaleza de la formación y desarrollo profesional, el currículum y la pedagogía.

Por su parte Hardwick (1992) y Zuber-Skerritt (1992), abordan el desarrollo profesional inicial y su exigencia de sistematización en la formación del profesor universitario desde los temores con los que se

aborda un nuevo trabajo: no ser capaz de afrontar la tarea exitosamente, no contar con el reconocimiento de los compañeros, sentirse sin dominio de los conocimientos exigidos y sin experiencia previa y, por último, no conocer cómo hacer ni a quién acudir para resolver las dudas.

Dada esta situación, la «iniciación» en la profesión requiere ser gradual y tutoriada o supervisada. Es importante, en primer lugar, familiarizarse con la organización y las condiciones de trabajo. Esta incorporación se facilita con la ayuda de un tutor o mentor y el apoyo que ofrece el grupo de profesores principiantes.

El desarrollo profesional debe ser sistemático, dada la amplitud y variedad de conocimientos que hay que adquirir. A continuación pasamos a señalar algunos de estos conocimientos, destrezas y actitudes que el profesor debe desarrollar:

CONOCIMIENTOS:

- Dominio al más alto nivel de su asignatura.
- Actualización de estos conocimientos.
- Dominio de la metodología de investigación y docencia.

DESTREZAS:

- Habilidades para la comunicación educativa.
- Facilidad para relación interpersonal.
- Ciertos rasgos de personalidad: entusiasmo, apertura al cambio, paciencia, tolerancia, creatividad, trabajador, interesado por su materia y la docencia de la misma.
- Destrezas docentes específicas: Organización y estructura de los conocimientos que se van a impartir; planificación a largo y corto plazo de

las actividades docentes; selección de los métodos didácticos apropiados; facilitar la comprensión, claridad expositiva y expresividad; mantenimiento del ritmo y nivel de contenido apropiados; conocimiento de distintos sistemas de evaluación; promoción del aprendizaje independiente de los estudiantes, etc.

ACTITUDES:

- Respeto a los alumnos.
- Compromiso.
- Actitud reflexiva y crítica ante su tarea.
- Actitud de servicio.
- Actitud positiva hacia el cambio y la innovación.

Hasta aquí hemos revisado la literatura sobre las características de un buen profesor y una buena docencia. También hemos considerado las críticas y demandas de los alumnos a los profesores, las exigencias de las distintas tareas que debe desempeñar el profesor y la necesidad de un ejercicio profesionalizado de la docencia. Como síntesis de este segundo apartado pasamos a presentar nuestro modelo de profesor universitario que integra los elementos de análisis hasta aquí contemplados.

3. Nuestro modelo de profesor universitario

A partir del análisis hasta aquí realizado, presentamos el modelo de profesor universitario que puede guiar nuestros pasos en los programas de formación inicial de profesores noveles. Este modelo se refiere a las características comunes a todos los profesores universitarios. Cabría además un segundo

nivel de diferenciación en función de cuatro variables: asignatura, alumnos, profesor y contexto. Nosotros nos centramos en el primer nivel de análisis. Según nuestro modelo, las características que debe poseer un buen profesor son:

- Conocimiento en profundidad del campo de su especialidad. Conocer la materia es condición necesaria, aunque insuficiente, para poder impartirla con eficacia. Podemos establecer este discurso: Cuanto más se domina la materia más seguro se siente el profesor, se valora más alto en autoeficacia, si más seguro y con mejor autoconcepto más satisfecho y si más satisfecho más eficaz. A esta misma conclusión llegaremos desde la comparación entre profesor experto y novel. Hay que tener dominio del área de conocimiento que se imparte para poder hacer una enseñanza eficaz de la misma (Gil Pérez, 1990). El profesor universitario debe ser un especialista al más alto nivel del campo de su ciencia. Esta especialización tiene que estar vinculada con la investigación en el mismo campo.
- Formado profesionalmente de manera sistematizada en cada una de las tareas que tiene que desempeñar (En la segunda parte del artículo desarrollamos con detenimiento este apartado)
- Motivado para la investigación y docencia de su asignatura. Con entusiasmo, interés y vocación por ella.
- Poseer ciertos rasgos de personalidad. Entre ellos: paciencia, tolerancia, flexibilidad y sentido del humor.
- Poseer ciertas habilidades personales básicas. Entre éstas: facilidad para las relaciones interpersonales, habilidades para la comunicación, control del estrés, etc.
- Con habilidades docentes específicas: organiza-

ción y estructuración de los conocimientos a impartir, planificación a largo y corto plazo de las actividades docentes, claridad expositiva, presentación de los contenidos de manera que despierte el interés de los estudiantes y promueva el aprendizaje independiente en los alumnos, etc.

- Poseer una actitud crítica y reflexiva con respecto a su propia actuación como profesor.

Este modelo de profesor universitario puede servirnos como criterio de evaluación y guía de entrenamiento. Por ello, el modelo de profesor y el perfil de sus tareas que proponemos están contruidos con dimensiones «aprendibles», es decir, que pueden ser adquiridas y desarrolladas. El profesor universitario en una parte muy pequeña «nace», en su totalidad «se hace».

III. Dificultades que encuentran los profesores principiantes

MCKEACHIE (1986), entre otros autores, señala la importancia de las condiciones en que el profesor inicia su carrera docente y afirma que la mayoría de los profesores llegan a sus primeras clases con miedo y temblando ante la posibilidad de que los alumnos hagan preguntas que no puedan contestar. Los profesores principiantes llevan bien estudiados los folios con los contenidos que para la ocasión han preparado. El miedo surge ante lo desconocido: Me pueden preguntar cosas que yo no sé responder. McKeachie escribió su obra *Teaching Tips* precisamente para ayudar a los profesores de primeros años de Universidad a resolver más fácil y efectivamente los

problemas que como principiante el profesor encuentra. No es de extrañar que sea un libro que en 1986 aparecía en su octava edición. Número que en el campo de la Formación Pedagógica del profesor universitario no he encontrado en ningún otro. En este libro se afirma que si un profesor novel aprende técnicas para romper el hielo inicial, para estimular la participación de los alumnos, para organizar el material del curso, entonces es más probable que su «iniciación» sea más feliz, encuentre que enseñar es divertido, disfrute de emplear tiempo en ello y llegue a ser un buen profesor.

Villar Angulo (1990) y Marcelo García (1989) hacen referencia a los trabajos de Veeman (1984) y Borko (1986) sobre los problemas del profesor principiante.

Veeman (1984) hace una revisión de ochenta y siete estudios sobre problemas percibidos por los profesores principiantes en nueve países. Los problemas educativos de los profesores noveles han provocado cambios en sus estilos docentes, en sus actitudes y en su personalidad, llegando incluso al abandono de su profesión. A ello Veeman lo llama «Shock a la realidad».

Para Borko (1986) los primeros años del docente es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos desconocidos y durante los cuales el profesor principiante debe adquirir conocimientos profesionales y conseguir mantener su equilibrio personal (estrategias de supervivencia personal que denomina Fuller, 1973).

En el Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria (SADU) de la Universidad Autónoma de Madrid llevamos a cabo la exploración de las dificultades que estaban encontrando los profesores que acaban de iniciar la tarea docente. (Cruz Tomé, 1991,1993) Esta información la hemos re-

cogido a través de encuestas y entrevistas semiestructuradas. El objetivo de esta investigación era conocer las dificultades de los profesores noveles y ajustar los programas de formación inicial a las necesidades sentidas por los profesores. Las dificultades que nuestros profesores refirieron se han tenidos en cuenta a la hora de articular el contenido y metodología del Programa de Formación Inicial como se puede ver en el artículo de este misma revista sobre estos programas.

Los resultados de esa investigación los podemos resumir diciendo que las principales dificultades se agrupan en cuatro campos:

1. Dificultades en la relación con los alumnos:
 - Cómo motivar a los estudiantes.
 - Cómo despertar y mantener el interés por la asignatura.
 - Cómo acomodarse a los conocimientos previos de los estudiantes.
 - Cómo individualizar la enseñanza.
2. Dificultades relacionadas con la asignatura:
 - Falta de dominio de la materia.
 - Cantidad de contenido y ritmo de exposición en clase.
 - Planificación y organización de la docencia.
 - Falta de tiempo para la preparación de las clases.
3. Dificultades en relación con las tareas de profesor:
 - Compatibilizar docencia e investigación.
 - Falta de preparación y experiencia docente.
 - Ansiedad antes de iniciar la clase.
 - Falta de tiempo para cumplir con todas las demandas.
4. Problemas relacionados con el contexto institucional:

- Falta de coordinación entre profesores.
- Falta de apoyo institucional.
- Falta de materiales didácticos.
- Condiciones materiales (carencias en la infraestructura).

VI. Diferencias entre el profesor experto y novel

CONVERTIRSE en un experto, en cualquier área de la actividad humana, supone un proceso complejo, de larga duración y que requiere de mucha práctica. Lleva consigo adquirir los conocimientos y experiencia necesarios para actuar rápida y eficientemente. Conocer las diferencias entre experto y novel y aplicar este conocimiento en el campo de la enseñanza universitaria puede ser interesante para tenerlo en cuenta a la hora de tomar decisiones acerca de la formación de expertos en docencia a nivel superior, y esto no sólo desde la descripción de la pericia o maestría, meta a la que se quiere llegar sino también teniendo en cuenta en el punto de partida, profesor novel o novato, déficit que tiene, dificultades que encuentra, problemas que no sabe resolver por carecer de las estrategias pertinentes al caso.

El experto en un campo determinado, posee un cuerpo organizado de conocimientos conceptuales y procedimentales a los que accede con facilidad y usa con precisión. Además posee habilidades de autorregulación y dirección en la toma de decisiones laborales.

Desde la preocupación por la eficacia docente y la delimitación de las características del buen profesor y siguiendo el paradigma de la Ciencia Cognitiva

se han estudiado las diferencias entre profesor experto y novel, por ejemplo, Berliner (1986), Calderhead (1986), Housner & Griffey (1985), Leinhardt & Greeno (1986), Shavelson (1986). Según estos autores cuatro son los campos de diferencias entre expertos y noveles:

1. Complejidad de las destrezas: el experto hace sus actividades más complejas, tiene más control voluntario del proceso y en el novel el proceso es más simple y automático.
2. Diferencia en la cantidad de conocimientos.
3. Diferencia en la estructuración de los conocimientos.
4. Diferencia en la representación de los conocimientos.

Chi y Glaser (1988) afirman que existen diferencias entre expertos y novatos en: a) estructura de los conocimientos y b) habilidades de procesamiento.

Con respecto al manejo del contenido los expertos aventajan a los novatos en:

- Capacidad de discriminación, nivel de abstracción y organización de los conocimientos.
- Perciben patrones generales (clusters) significativos en su campo de pericia.
- Resuelven más rápidamente y con menos errores los problemas.
- Tienen mejor memoria a corto y largo plazo.
- Ven y representan los problemas más profundamente (fundado en principios).
- Emplean más tiempo en el análisis cualitativo del problema.
- Tienen habilidades de autodirección: conocen cuándo cometen errores y por qué.

- Son mejores predictores del tiempo necesario para la resolución de un problema.
- Se hacen más preguntas ante la tarea problemática.

En las habilidades de procesamiento, los expertos:

- Poseen un mayor número de reglas de producción.
- Pueden hacer diferenciaciones más finas.
- Las producciones están ordenadas según criterios más eficientes, lo que además les permiten soluciones más rápidas y con menos errores.
- Los expertos usan estrategias de solución de problemas basadas en principios esenciales.
- Conocen sus errores y autodirigen su proceso.

En resumen, las diferencias en los aspectos cognitivos entre experto y novato son tan importantes que difícilmente podemos seguir pensando que un profesor novel pueda ser un buen profesor. Según veremos más tarde, aprender a ser profesor supone el paso de novel a experto ayudado por otros expertos. La actuación del profesor experto, aunque no sea perfecta, nos ofrece un punto de partida para formar a los profesores noveles. Como dicen Chi y Glaser (1988) la actuación del experto nos proporciona una teoría pedagógica temporal, un escalonamiento temporal, a partir del cual los profesores noveles pueden aprender a ser expertos.

V. Necesidad de la formación inicial

TODO lo expuesto hasta aquí sobre el modelo de profesor, el perfil de sus tareas,

las dificultades que encuentran los profesores universitarios al iniciarse en su tarea y las diferencias entre profesor experto y novel avala la necesidad de una formación inicial sistemática que aporte los conocimientos, desarrolle las habilidades y fomente las actitudes que exigen las tareas docentes.

Resulta extraño que la universidad, que tiene entre otras la tarea de formar profesionales de alto nivel, no forme a sus propios profesionales, sus profesores (Elton, 1987). La formación pedagógica de los profesores universitarios queda relegada a la intuición y voluntarismo de los mismos (Cruz, Grad y Hernández, 1990; Elton, 1987; Main, 1987). Se acepta como verdadero que conocer una disciplina es suficiente para poder enseñarla en la universidad. Indudablemente conocer la asignatura es condición necesaria (Gil Pérez et al., 1990) pero no suficiente. La mayoría de las universidades españolas se preocupa por la formación del aspecto científico-investigador de sus futuros profesores y descuida el aspecto pedagógico de los mismos. No obstante, están apareciendo ciertos síntomas portadores de esperanza de que las cosas no van a seguir igual: la propia institución universitaria y un número creciente de profesores está siendo sensible a la necesidad de recibir una formación pedagógica inicial para desempeñar con más eficacia y satisfacción su tarea y reconocen que «para enseñar no basta con saber la asignatura» (Hernández y Sancho, 1989).

Entre las muchas razones que dan cuenta de esta necesidad vamos a destacar:

- La relación entre calidad docente y formación del profesor.
- La alta exigencia actual de una enseñanza eficaz.
- La relación entre formación y satisfacción laboral.

- La relación entre formación e innovación pedagógica.
- La relación entre formación y desarrollo profesional continuado.

Según Ramsden (1992), aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y disfrutar con nuestras experiencias en ella. También para aprehender y discernir mejor aspectos cada vez más amplios, integrados y generalizables de nuestra labor docente. Por último, aprender a enseñar nos facilitaría la reflexión continuada sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, es decir, nos permitiría desarrollar las actitudes propias de un profesional reflexivo y crítico.

VI. Posibilidad de dicha formación

ACEPTAR la necesidad de esta formación inicial es el primer paso en el acercamiento a nuestro objetivo. Siendo muy importante, no es suficiente. La falta de «tradición», de investigación, experimentación y reconocimiento oficial de esta formación pedagógica hace temer la aparición de «resistencias» a su implantación. Autores como Brown (1991, 1993) y Donnay (1993) aluden a estas resistencias y proponen modos de superarlas que nosotros compartimos.

Las estrategias principales de superación de estas dificultades son:

- 1) Ubicación de esta formación en un marco institucional: implicación de las autoridades académicas; valoración equivalente de méritos docentes e investigación; aportación de recursos

para el programa; aportación de infraestructura organizativa.

- 2) Sensibilización previa al profesorado por falta de motivación, tradición, experiencia y refuerzos para dicha formación.
- 3) Reconocimiento oficial de esta formación.
- 4) Establecimiento de objetivos realistas en los programas de formación.
- 5) Focalización de los programas de formación en la resolución de los problemas o dificultades que encuentran los profesores en sus tareas y satisfacción de las necesidades percibidas por éstos.
- 6) Asegurar la calidad de los programas y de su realización.

Actualmente disponemos de estudios e investigaciones sobre enseñanza universitaria y formación del profesor de enseñanza superior que aportan el bagaje teórico y tecnológico necesario para la implantación de los programas de formación inicial del profesor universitario. Por otra parte, existen centros o servicios de Pedagogía Universitaria y Unidades de Desarrollo Profesional que pueden servir de modelo a la hora de iniciar nuevas experiencias en este terreno. Veamos algunos ejemplos.

VII. Algunas experiencias nacionales y extranjeras de formación inicial para la docencia universitaria

EN los últimos años, a nivel nacional, estamos asistiendo a un despertar de la preocupación por la formación profesional del profesor universitario. Una manifestación de este inte-

rés puede ser el número y tipo de reuniones científicas o congresos nacionales e internacionales sobre formación del profesorado y calidad de la docencia. Así, por ejemplo: *Congreso Internacional sobre Formación del profesorado Universitario y de E.E.M.M.* (U.A.M., 1989); *Congreso Internacional sobre Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación* (Valencia, 1991); *Coloquio Internacional «La Pedagogía Universitaria: un reto en la Enseñanza Superior»* (Barcelona, 1991);

I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria (Cádiz, 1991); *Jornadas de Investigación Educativa sobre la Universidad* (Universidad Politécnica de Madrid, 1990); *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria sobre «Evaluación y Desarrollo Profesional de los Profesores Universitarios»* (Las Palmas de Gran Canaria, 1991); *Jornada sobre Formación Inicial del Profesorado Universitario* (Universidad Politécnica de Cataluña, 1993); *IV Jornadas de Didáctica Universitaria «La Formación Inicial para la Docencia Universitaria: Algunas experiencias españolas»* (Granada, 1993).

En esta última reunión se presentaron los Programas de Formación Inicial para la Docencia Universitaria que están llevando a cabo el Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria de la Universidad Autónoma, la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad de Valencia y la Universidad Complutense de Madrid.

En la introducción de este artículo señalábamos como otro signo portador de esperanza la existencia de Servicios de Pedagogía Universitaria y de Formación del Profesorado Universitario en diversas Universidades.

Pasaremos ahora a hacer un breve recuento de algunas experiencias extranjeras en Formación Inicial

del Profesorado. Para ello me referiré, en primer lugar a la información que aportan Main (1987) y Dalceggio (1991). Según estos autores en algunos países que veremos a continuación se da una Formación pre service a los futuros profesores a través de cursos de diferente duración. Veamos algunos ejemplos:

a) Cursos Pre service

Dados a ayudantes para la mejora de las habilidades docentes. Este tipo de cursos son más frecuentes en América del Norte que en Europa, Asia o Africa. En Estados Unidos The Faculty Internship Programme se viene desarrollando desde los años cincuenta y consiste en un seminario de una semana de duración. El contenido es: información acerca de la institución, la profesión docente, entrenamiento en técnicas de instrucción y supervisión de la planificación y ejecución de las tareas docentes.

Siguiendo el mismo modelo en Canadá varias universidades tienen institutos de enseñanza universitaria que conceden créditos en métodos de enseñanza y aportan recursos y materiales para la autoinstrucción.

En la República Democrática Alemana el entrenamiento en pedagogía universitaria es un prerrequisito indispensable para el profesorado. Esta formación consiste en cursos sobre lección magistral, enseñanza en pequeños grupos, práctica supervisada y asistencia a clases de profesores experimentados.

b) Entrenamiento inicial

Se practica sobre todo en el Reino Unido, África Occidental, India, Malasia y mundo Árabe. En el Reino Unido son cursos de contenido general y de

corta duración (de tres días a dos semanas) centrados en los métodos tradicionales de enseñanza: lección magistral, grupos de discusión y enseñanza de laboratorio, además de técnicas de evaluación y ayudas audiovisuales. Estos cursos son impartidos por profesores voluntarios que no han recibido un entrenamiento específico para esa tarea.

Este modelo no es el único, en otros países de Europa, América del Norte, Australia y Asia Central han desarrollado otros enfoques más orientados a la práctica. Las tendencias actuales se orientan hacia cinco modalidades:

- Practicum (República Federal Alemana, Suecia y Holanda)
- Autoconfrontación a través del vídeo (Israel y República Federal Alemana)
- Aprendizaje con iguales en sustitución del aprendizaje con expertos (Estados Unidos y Suecia)
- Talleres en distintos momentos del curso (Australia, Canadá y África del Sur)
- Nuevos contenidos de los cursos: aprendizaje universitario, planificación, etc. (Nueva Zelanda y Suiza).

c) Desarrollos futuros

Estos cambios no sólo afectan a la formación inicial sino también al perfeccionamiento. El entrenamiento especializado se caracteriza por ser cada vez más flexible, práctico e individualizado. En muchos países no hay una clara distinción entre el entrenamiento inicial y continuado, más bien se consideran partes integradas de un proceso que puede asumir dos formas: cursos secuenciales altamente estructurados y cursos modulares. Los primeros son frecuentes en Suecia y República Democrática Ale-

mana. Uno de los programas de minicursos más conocido es el que ofrece la Universidad Macquarie en Australia y otro el que ofrece en Berkeley (California) The Far West Educational Research and Development.

d) Cursos avanzados

1. Cursos a tiempo completo. En más de treinta universidades de Estados Unidos ofrecen un programa de doctorado sobre esta materia, así como en Sussex.
2. Cursos a tiempo parcial. Por ejemplo, en la Universidad de Monash en Australia se concede un Diploma en Educación tras haber cursado dos años en régimen nocturno. En la Universidad de Montreal se imparte un programa modular a tiempo parcial.
3. Autoaprendizaje. Por ejemplo, la Universidad de Surrey ofrece un doctorado en Practice of Higher Education a través de materiales autoinstructivos.
4. Actividades de carácter nacional y regional. Algunos países organizan actividades encaminadas a potenciar el intercambio entre instituciones y regiones. Ejemplo, el Programa de Desarrollo Instruccional de la Universidad de Ontario.
5. Cursos Internacionales. Organización de cursos y talleres a escala internacional. Los países más activos en este punto son: Suiza, Tailandia, Canadá y Reino Unido.

e) Cursos especializados

Existen dos formas:

- Especialización profesional
- Especialización de habilidades específicas

En el Servicio de Pedagogía Universitaria de la Escuela Politécnica de Montreal desde 1984 hay un Programa de Formación Pedagógica Inicial que es obligatorio para todos los nuevos profesores. Este Programa tiene una duración de cien horas repartidas a lo largo del primer año de docencia. Este Programa tiene tres objetivos: 1.- Facilitar la integración de los nuevos profesores a la Institución, 2.- Aportar conocimientos pedagógicos, 3.- Ayudar a planificar e implantar su primer curso.

Asimismo en la mayoría de las Universidades de América del Norte actualmente se ofrecen Programas de Formación Pedagógica a todos los profesores ayudantes. Esta formación sigue siendo voluntaria en la mayoría de las Universidades, excepto la Universidad de Michigan donde es obligatoria. No obstante ser una formación voluntaria es altamente recomendada.

Para acabar quiero hacer un resumen breve de la situación actual en Inglaterra. Para ello me refiero a la información recogida en este último año, especialmente Brown (1993). Actualmente todas las Universidades inglesas ofrecen Formación Inicial a sus profesores. Esta Formación es una de las condiciones que deben cumplir los nuevos profesores en su primer nombramiento o contratación. Los Programas de Formación varían en intensidad de una a otra Universidad: desde cursos cortos de dos o tres días hasta cursos de tres años. La duración más frecuente de estos Programas de Formación es de un año. Para finales de siglo se requerirá poseer una titulación específica a nivel de Certificate en Docencia, para poder ser profesor universitario.

Actualmente la National University Staff Development Unit (NUSDU) y el Staff Development Group de la Society for Research in Higher Education (SRHE) están preparando los recursos didácticos necesarios para que cada Univer-

sidad inglesa pueda montar sus Programas Diploma in the Practice of Education, Diploma on Teaching and Course Development in Higher Education. En algunas Universidades ya están implantados estos Programas, por ejemplo en la Universidad de Hull, Leeds, Newcastle, Sheffield, Birmingham, Surrey, Dundee, Hatfield, Oxford Politecnico y Escuela de Educación de la Universidad de Londres.

VIII. Nuestra propuesta

COMO síntesis y resumen de todo lo expuesto hasta aquí presento mi Proyecto de Programa de Formación Inicial que ha servido de guía en la elaboración y diseño de los Programas FIDU que estamos llevando a cabo en el Servicio de Ayuda a la Docencia de la Universidad Autónoma de Madrid (Una primera versión de esta propuesta se puede consultar en Cruz Tomé, 1991).

Empezaremos por delimitar el concepto de Formación Inicial. Entendemos por Formación Inicial el conjunto de actividades organizadas sistemáticamente para facilitar el aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes propias del profesor universitario y sus funciones. La finalidad de esta Formación es aportar información que le permita al profesor su autoperfeccionamiento continuado.

1. Objetivos de la Formación Inicial del profesor universitario:

- a. Adquisición de los conocimientos necesarios para el ejercicio profesional docente
- b. Entrenamiento de destrezas y habilidades docentes

- c. Desarrollo de una actitud reflexiva sobre la práctica docente

2. Contenidos:

- a) Para conseguir el primer objetivo:

- Información sobre la institución universitaria: marco legal, historia, perspectiva comparativa
- Tareas del profesor universitario
- Modelos de enseñanza universitaria: métodos y medios
- Investigación e innovación(educativa)
- Aprendizaje universitario
- Motivación de los alumnos para el aprendizaje
- Comunicación educativa
- Evaluación del aprendizaje y la docencia

- b) Para conseguir el segundo objetivo

- Entrenamiento en lección magistral y aprendizaje activo en ella
- Enseñanza en grupos pequeños
- Enseñanza en laboratorio y clases prácticas en general
- Supervisión de investigaciones y dirección de tesis
- Formación de personal investigador y docente
- Planificación del curso y las asignaturas
- Dinámica de grupos y clima de clase
- Utilización de medios audiovisuales e informáticos

- c) Para conseguir el tercer objetivo

- Información y desarrollo profesional continuado
- Investigación sobre la actuación docente

3. Procedimiento

- a) Método

- Para la primera categoría de contenido: método expositivo y grupos de discusión
- Para la segunda categoría de contenido: talleres y ejercicios de simulación
- Para la tercera categoría de contenido: seminarios de análisis de problemas y grupos de discusión

- b) Medios

- Para la primera categoría de contenido: módulos teórico-prácticos
- Para la segunda categoría de contenido: minicursos
- Para la tercera categoría de contenido: experiencia directa

- c) Actividades

- Para la primera categoría de contenido: lectura y discusión
- Para la segunda categoría de contenido: imitación supervisada del modelo presentado en el taller
- Para la tercera categoría de contenido: reflexión y discusión

4. Temporalización:

- a) Antes de la iniciación: módulos teórico prácticos y talleres
- b) Primer año de docencia: talleres y supervisión. Grupos de ayuda mutua con supervisor
- c) Segundo y tercer año de docencia: grupos de ayuda mutua con supervisión

5. Evaluación de los programas de Formación Inicial:

- a) Evaluación del proceso
- Participación en las actividades
 - Opinión de los participantes en el programa sobre actividades
 - Diario de dificultades encontradas
 - Evaluación por responsables del Programa
- b) Evaluación de los resultados

- Diseño pre-post (al final del primer cuatrimestre y del primer curso)
- Método:
 - Autoevaluación del profesor
 - Evaluación por los alumnos
 - Observación del supervisor

Esta propuesta se ha hecho realidad en los sucesivos Programas de Formación Inicial para la Docencia Universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid (FIDU, 1991-92;1992-93;1993-94) Para una información pormenorizada de los mismos remito a las págs. 91-107 de este mismo número de esta revista.

REFERENCIAS

- APARICIO, J. J. (1991): Criterios de calidad en la investigación y enseñanza en la universidad. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria, Cádiz.
- BEARD, R. M. y HARTLEY, J. (1984): *Teaching and learning in higher education*. London: Fourth edition, Harper & Row Ltd.
- BERLINER, D. C. (1986): De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: Cambios de dirección en la investigación de la enseñanza. En VILLAR ANGULO, L. M.: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- BROWN, G. (1978): *Lecturing and explaining*. London: Methuen.
- BROWN, G. y ATKINS, M. (1988): *Effective teaching in higher education*. London: Methuen.
- BROWN, G. (1991): Staff Development in Britain. Restrospective and prospective. Looking back and looking forward. Ponencia presentada en Congreso Internacional sobre Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación, Servei de Formació Permanent, Universidad de Valencia.
- BROWN, G. (1993): Initial Training in Higher Education: Experience in the United Kingdom. Ponencia presentada en la Jornada sobre Formació Inicial del Professorat Universitari. Barcelona, Universidad Politécnica de Cataluña.
- CALDERHEAD, J. (1986): La mejora de la práctica de clase: Aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado. En VILLAR ANGULO, L. M.: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CENTRA, J. A. (1979): *Determining faculty effectiveness: Assessing teaching, research and service for personnel decisions and improvement*. San Francisco: Ca.: Jossey-Bass Pub.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la (1980): Innovaciones pedagógicas a nivel universitario y formación del profesorado, Tesis doctoral presentada en la U. Autónoma de Madrid.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la (1981): *Didáctica de la lección magistral*. Madrid: INCIE.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la (1981): *Interacción en el aula universitaria*. Madrid: INCIE.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la; GRAD, H. M. y HERNÁNDEZ, E. (1991): Formación Pedagógica de los Profesores de la U.A.M.: Creación del Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria. Comunicación presentada en las II Jornadas de Didáctica Universitaria, Alicante, 8-9 de mayo de 1990. Madrid: Consejo de Universidades.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la; GRAD, H. M. y HERNÁNDEZ, E. (1991): Evaluación y formación del profesorado en la U.A.M. Comunicación presentada en el Coloquio Internacional «La Pedagogía Universitaria: un reto en la Enseñanza Superior», Barcelona, 17-19 de octubre de 1990. En Divisió de Ciències de l'Educació, La Pedagogia Universitària : Un repte a l'Ensenyament Superior, Universidad de Barcelona.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la y GRAD, H. M. (1991): Formación pedagógica de los profesores universitarios en la U.A.M.: Balance de dos años de existencia del Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria. Comunicación presentada en el Congreso Internacional «Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación», Valencia, 3-5 de junio de 1991.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la (1991): Qué Formación Inicial para qué tipo de profesor universitario. Comunicación presentada en las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre de 1991.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la y GRAD, H. M. (1993): La Formación Inicial para la Docencia Universitaria en la U.A.M. Ponencia presentada en la mesa redonda: «La formación Inicial para la Docencia Universitaria: Algunas experiencias españolas», IV Jornadas de Didáctica Universitaria, Granada.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la (1993a): Nuevas tecnologías docentes en *el aprendizaje de la Medicina* Interna. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Docencia en Medicina Interna, Alicante, Sociedad Española de Medicina Interna.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la (1993b): Programas de Formación Inicial para la Docencia Universitaria (F.I.D.U.) de la Universidad Autónoma de Madrid. Ponencia presentada en la Jornada sobre Formación Inicial del Profesorado Universitario, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona.
- CHI, M. y GLASER, R. (1988): *The nature of expertise*. Hillsdale (N. Jersey): Lawrence Erlbaum Press.
- DALCEGGIO, P. (1991): La formation pedagogique des professeurs de l'enseignement superieur. Ponencia presentada en Congreso Internacional sobre Formación Pedagógica del

- Profesorado Universitario y Calidad de la Educación, Servei de Formació Permanent, Universitat de Valencia.
- DÍEZ ALLUE, M. T. (1973): *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE de la U.C.M., I. de Psicología del CSIC.
- DONNAY, J. (1993): *Stratégie de formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université*. Ponencia presentada en la Jornada sobre Formación Inicial del Profesorado Universitario, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona.
- DUNKIN, M. J. (1990): The induction of academic staff to a university: Processes and products. *Higher Education*, 20, 47-66.
- EBLE, K. E. (1988): *The craft of teaching. A guide to mastering the professor's art*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 2ª edición.
- ELLIOT, J. (1990): *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ELTON, L. R. B. (1987): *Teaching in higher education: Appraisal and training*. London: Kogan Page.
- ELTON, L. R. B. (1992): Research, Teaching and Scholarship in an Expanding Higher Education System. *Higher Education Quarterly*, Vol. 46, nº 3, 252-268.
- ENTWISTLE, N. J. (1981): *Styles of learning and teaching. An integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*. Devon: John Wiley & Sons.
- ENTWISTLE, N. J. y RAMSDEM, P. (1983): *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- ENTWISTLE, N. J. y HOUNSELL, D. (Eds., 1986): *How students learn (2nd. Edn.)*. Lancaster: University of Lancaster Press.
- ENTWISTLE, N. J. y TAIT, H. (1990): Approaches to learning, evaluation of teaching, and preferences for contrasting academic environments. En *Higher Education*, 19, 169-194.
- ERICKSEN, S. C. (1985): *The essence of good teaching. Helping students to learn and remember what they learn*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989): *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: U. Complutense.
- Gabinete de Estudios de la U.A.M. (1989): *Evaluación de la docencia. Encuesta a los alumnos*. Madrid: Servicio de publicaciones de la U.A.M.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1987): *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Ed. Marfil.
- GIBBS, G.; HABESHAW, S. y HABESHAW, T. (1988): *53 Interesting things to do in your lectures: Interesting ways to teach*. Bristol: Technical and Educational Services.
- GIBBS, G.; HABESHAW, S. y HABESHAW, T. (1988): *53 Interesting ways to appraise your teaching*. Bristol: Technical and Educational Services.
- GIL PÉREZ, D. et al. (1990): La formación del profesor universitario de materias científicas: contra algunas ideas y comportamientos de «sentido común». Comunicación presentada en las II Jornadas de Didáctica Universitaria, 8-9 de mayo de 1990.
- GILBERT, J. K. (1990): The training of university teachers in the United Kingdom. BRINCONES, I.; HERNÁNDEZ, E.; RODRÍGUEZ MONEO, M.; SÁENZ, C. y SEBASTIÁN, EUGENIA (Eds.): *Reflexiones*

- sobre la Formación del Profesorado. Madrid: I.C.E. de la U.A.M.
- HARDWICK, B. (1992): Initial Professional Development Programmes in Higher Education. HARDWICK, B. (ed.), *Resourceful Induction. A Manual of Materials for Higher Education*. Sheffield: USD TU.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M. (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia.
- HOUSNER, L. D. y GRIFFEY, D. C. (1985): Teacher Cognition: Differences in planning and interactive decision-making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 45-53.
- KOLB, D. A. (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- KOURGANOFF, V. (1972): *La face cachée de l'université*. Paris: Puff.
- LEINHARDT, G. y GREENO, J. G. (1986): The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 78, nº 2, 75-95.
- MAIN, A. N. (1987): Teacher education for higher education. DUNKIN, M. J. (Ed.): *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. London: Pergamon Press, 794-799.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. et al. (1990): Módulos formativos para la práctica reflexiva de profesores principiantes, Proyecto de investigación, Mº de Educación y Ciencia, conv. de 1988.
- MARSH, H. W. (1987): Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11.
- MARTON, F.; HOUNSELL, D. y ENTWISTLE, N. (1984): *The experience of learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- McKEACHIE, W. J. (1986): *Teaching tips: A guidebook for the beginning college teacher (8th Edn.)*. Lexington, Mass.: D. C. Heath.
- MELNICK, M. A. (1975): The clinic's teaching improvement process: Some working materials, University of Massachusetts: The Clinic to Improve University Teaching.
- MENGES, R. J. y MATHIS, B. C. (1988): *Key resources on teaching, learning, curriculum and faculty development*. San Francisco: Jossey Bass.
- MIRON, M. (1983): Qu'est-ce qu'un bon professeur? *Enseignement supérieur en Europe*, 8 (2), 50-59.
- NEWBLE, D. y CANNON, R. (1989): *A Handbook for teachers in universities & colleges. A guide to improving teaching methods*. London: Kogan Page.
- NEWMANN, P. (1992): Perception of the teaching-research nexus: a framework for analysis, *Higher Education*, 23: 159-171.
- POZO, I. del (1990): Lo que muchos profesores están deseando saber sobre el aprendizaje y nunca saben a quién preguntar. BRINCONES, I., (comp.): *Lecciones para la formación inicial del profesorado*. Cuadernos del I.C.E., Madrid: Ediciones de la U.A.M.
- RAMSDEN, P. (Ed.) (1988): *Improving learning: new perspectives*. London: Kogan Page.
- RAMSDEN, P. (1992): *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

- RAMSDEN, P. y MOSES, I. (1992): Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23: 273-295.
- RICHARDSON, J. T.; EYSENCK, M. W. y PIPER, D. W. (1987): *Student learning, Research in education and Cognitive Psychology*. London: SRHE & Open University Press.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y Aprendizaje en las profesiones*. Madrid: MEC, Paidós.
- SHAVELSON, R. J. (1986): Toma de decisión interactiva: Algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores. VILLAR ANGULO, L. M.: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- SCOTT, P. (1991): Beyond de Dual-support System: scholarship, research and teaching in the context of academic autonomy. *Studies in Higher Education*, vol. 16, nº 1, 5-13.
- SPITAEV-ÉVARD, A. et al. (1972): *L'université Telle qu'ils la voient*. Bruselas: Institut de Sociologie de l'université Libre de Bruxelles.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- WOTRUBA, T. R. y WRIGHT, P. L. (1975): How to Develop a Teacher-Rating Instrument: A Research Approach. *Journal of Higher Education*, 46(6), 653-663.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1992): *Professional development in higher education. A theoretical framework for Action Research*. London: Kogan Page.

Resumen:

El objetivo de este artículo es estudiar la necesidad de la Formación Inicial para la Docencia Universitaria. Para fundamentar la necesidad de esta Formación se apela a: un modelo de profesor universitario, las dificultades que encuentran los profesores principiantes y las diferencias entre profesor experto y novel. La posibilidad de dicha Formación se fundamenta en: los aportes de las Ciencias de la Educación Superior, en algunas experiencias nacionales y extranjeras y por último se hace una propuesta de Programa de Formación Inicial.

Palabras clave: Profesor Universitario. Formación Inicial. Evaluación y Mejora. Evaluación y Entrenamiento. Programas de Formación Inicial.

Abstract:

The purpose of this article is examine the need and possibility for the initial training of University Teachers. That is necessary because the University Teacher Model, the difficulties of new teachers and the differences between expert and novice. That is possible because the Higher Education Pedagogy, already exist some national and foreigner experiences of Initial Training. The article finished with a project of University Teachers Training Program.

Key words: University Teacher. Initial Training. Appraisal and Improvement of Teaching. Appraisal and Training. Staff Development. Initial Training Program.

M^a África de la Cruz Tomé

S.A.D.U. Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049 Madrid

Tel: 397 50 62, Fax: 397 50 20