

LA ACTUALIZACION PEDAGOGICA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Emilio Lucio-VILLEGAS RAMOS^(*)
Juan de PABLOS PONS
Universidad de Sevilla

Este trabajo pretende ser una reflexión sobre el modelo de formación pedagógica que se propone al profesorado de la Universidad de Sevilla. Para ello se aportan de un lado, una serie de conceptos extraídos de la tradición pedagógica, a partir de una revisión crítica de diferentes modelos. De otro lado, se describen las propuestas prácticas que en coherencia con el modelo teórico elegido se están aplicando en la actualidad desde el Instituto de Ciencias de la Educación. La reflexión sobre la práctica, el fomento de la innovación en las aulas o el uso de materiales que ayuden a resolver problemas educativos son algunas de las claves del enfoque aplicado.

This paper presents a reflection on the pedagogical training model proposed to the University of Seville's lecturers. From a critical review of different models from pedagogical tradition, a series of concepts is shown. According to the theoretical model selected, some practical propositions, sponsored by the University of Seville *Instituto de Ciencias de la Educación*, currently applied are described. Some cues of that applied approach are the reflection on practice, the promotion of innovations in classrooms, or the use of materials that help to resolve educational problems.

I. LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SUPERIOR.

Aunque resulte paradójico, el diseño de planes y programas destinados a formar y perfeccionar pedagógicamente a los profesores universitarios en las sociedades avanzadas no representa una tradición destacable si la comparamos con

las iniciativas formativas que se llevan a cabo en otros niveles de la enseñanza. Revisando la bibliografía especializada producida en países del primer mundo nos encontramos con el referente común del reducido interés que ha despertado la formación pedagógica del profesorado universitario. Incluso en países pioneros en la puesta en marcha de iniciativas de formación en la docencia superior como

^(*)ICE Universidad de Sevilla. Avda. Ramón y Cajal 1, 2ª pl. - Sevilla.

pueden ser los casos de Australia o Canadá la impresión mencionada queda confirmada. El panorama que nos encontramos si dirigimos nuestra mirada hacia el caso español es similar (Fernández Pérez, 1989; Lázaro, 1993).

¿Cuáles pueden ser los motivos de esta situación de hecho? Los autores que abordan esta problemática coinciden en caracterizar a la universidad como una institución compleja (Cfr. Zabalza, 1992), determinada tanto por factores intrínsecos vinculables a su «historia interna», como por factores externos influidos por la política universitaria que en cada momento se desarrolle (legislación universitaria, dotación de recursos financieros, modelos de gestión, etc.). Este doble carácter a la vez autónomo y dependiente que implica una libertad formal y que de hecho se ha fomentado en base a establecer una cierta competencia «empresarial» entre centros universitarios; pero que al mismo tiempo envuelve una dependencia económica que especialmente en casos como el de la universidad española, que tiene grandes dificultades para generar recursos económicos propios, da lugar a instituciones con limitaciones para cubrir determinadas facetas del modelo universitario teórico.

En cualquier caso, como afirma el profesor Dalceggio (1993) al plantearnos la problemática de la formación pedagógica, de lo que estamos hablando es de si es o no posible aprender a enseñar. En el caso específico de la enseñanza universitaria resulta necesario asumir que se han producido cambios estructurales desde hace algunos años. La evidencia de un incremento espectacular en el número de alumnos que ha dado lugar a nuevas problemáticas, entre ellas de tipo peda-

gógico. Pero también estamos afrontando otro tipo de cambios como la diversificación creciente de los contenidos, existencia de nuevas exigencias sociales dirigidas a una investigación, tanto básica como aplicada, más sensible hacia las consecuencias de sus aplicaciones, formación de profesionales o la búsqueda de nuevas soluciones tecnológicas que aporten eficiencia (adecuación entre medios y fines) y no solamente utiliza-

Centrándonos en las aportaciones de la pedagogía entendida como ciencia, a la hora de establecer una visión de conjunto sobre la problemática de la formación del profesorado, resulta imprescindible volver la mirada hacia el mundo anglosajón fuente primaria en la elaboración pedagógica; de fuerte impacto entre los didactas universitarios en España.

Siguiendo a Liston y Zeichner (1992) en los Estados Unidos de América se pueden identificar en el tiempo al menos cuatro tradiciones contemporáneas de modelos en la formación del profesorado: *académica, de eficacia social, evolutiva y reconstruccionista social*.

LA TRADICIÓN ACADÉMICA

Esta primera tendencia sobre la formación del profesorado, en el citado contexto anglosajón, asume la idea de que los docentes sean formados a partir del principio de que la formación académica más la correspondiente experiencia en un centro de enseñanza, bajo la forma de prácticas constituyen el bagaje adecuado para el desempeño de los profesores. Este enfoque hace hincapié en el papel del docente como especialista en una materia, siendo fundamental en la formación el dominio de los contenidos

que se desarrollen en su específica área de conocimiento. Es decir, los defensores de esta tradición superponen el dominio de una asignatura a otros aspectos formativos, considerando los estudios sobre la enseñanza irrelevantes y en todo caso prescindibles (Flexner, 1930; Koerner, 1963;-citados por Liston y Zeichner, 1993-). Se trata de una tradición con una muy fuerte influencia, todavía en nuestros días, en la formación de profesores de enseñanza secundaria y de universidad.

LA TRADICIÓN DE LA EFICACIA SOCIAL

Este segundo enfoque sobre la formación del profesorado se apoya en el valor del estudio científico de la enseñanza. La posibilidad de analizar la tarea docente, dividiéndola en diferentes componentes susceptibles de ser estudiados experimentalmente, posibilita la elaboración de programas sobre formación del profesorado consecuentes con ese análisis técnico.

Una de las manifestaciones más características de este enfoque en los Estados Unidos durante los años sesenta y setenta fue el programa C/PBTE («Competency and Performance Based Teacher Education»). Fuertemente apoyado en principios de la psicología conductista, este programa se centra en la adquisición de destrezas («skills») docentes específicas y observables, identificadas a partir de que correlacionen positivamente con el rendimiento de los alumnos, consecuencia de una validación empírica. Precisamente parte de las críticas más consistentes aplicadas a este enfoque se han apoyado en considerar dudosamente científicos los procedimientos de obten-

ción de estos datos sobre las destrezas y competencias docentes. Una característica clave para Liston y Zeichner en relación a la posible utilidad real del C/PBTE es que «los conocimientos y destrezas que los futuros profesores tenían que llegar a dominar estaban especificados de antemano, en términos generalmente conductuales» (1993, 41). Los programas de formación del profesorado «basados en la competencia», se tradujeron en la especificación de cientos de destrezas y la elaboración de los diferentes procedimientos para evaluar su aplicación en el aula. La universidad de Stanford desarrolló una metodología, «microteaching» (la microenseñanza), para impartir técnicas docentes. Las estrategias docentes se analizaban y descomponían en destrezas aisladas que se practicaban, por parte de los docentes en formación, en situaciones de laboratorio con grupos de niños durante períodos breves de tiempo. El planteamiento eficaz de preguntas, la tutorización, la gestión de clase, o el grado de elaboración de los contenidos eran algunas de las destrezas identificadas y analizadas. Con ayuda de grabaciones en circuito cerrado de televisión de estas prácticas, un supervisor controlaba el nivel de destreza adquirido. La descripción del «acto didáctico» en términos de interacciones analizables y el desarrollo de sistemas de observación sistemática en el aula han sido los núcleos conceptuales más característicos de este enfoque.

Actualmente la tradición de la eficacia social ha acumulado bastantes críticas apoyadas en diferentes argumentos. A la ya citada sobre el cuestionamiento de la validez empírica de las investigaciones que soportan las propuestas formativas derivadas de este enfoque, se unen las

críticas a la fundamentación psicológica que lo sostiene (conductismo), y la concepción individualista del papel del profesor, acusando recibo del «olvido» de las dimensiones colectivas y sociológicas que conlleva la profesión de enseñar.

Si bien muchos de los instrumentos característicos de esta tradición están actualmente en desuso, como la microenseñanza, se han mantenido hasta nuestros días una serie de estrategias basadas en la enseñanza de competencias que utilizan los descubrimientos de la investigación educativa como «principios de procedimiento». Según el análisis que desarrollan Liston y Zeichner, a diferencia del enfoque C/PBTE, apoyado en estudios correlacionales del paradigma proceso-producto, los enfoques actuales se basan en estudios descriptivos de clases, a partir de elaboraciones como la del «pensamiento del profesor», donde la fundamentación conductista ha sido sustituida por enfoques cognitivistas, fundamentalmente del «procesamiento de la información», aunque también con desarrollos desde perspectivas «constructivistas». Desde el punto de vista del entrenamiento de destrezas, el «microteaching» ha sido sustituido por otras opciones más actualizadas como la simulación en ordenador, bajo la fórmula de sistemas expertos (SE), que proponen situaciones en las que se solicitan al futuro docente destrezas o habilidades específicamente docentes (Kagan, 1989). En este sentido, las críticas explicitadas anteriormente sobre el C/PBTE son en gran medida válidas para esta versión actualizada de algunos de sus principios. En España esta tradición tuvo un cierto impacto hasta mediados de los años ochenta, fundamentalmente en el ámbito de los Institutos

de Ciencias de la Educación (Villar Angulo, 1977; 1980).

LA TRADICIÓN EVOLUTIVA

El tercer enfoque sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos, se basa en el conocimiento del desarrollo evolutivo del niño como núcleo básico de referencia a la hora de establecer las actuaciones del profesor. Se trata de un enfoque más progresista que los dos anteriores, puesto que aquí el centro de interés no gira exclusivamente en torno al profesor; por el contrario se dirige al alumno, concebido éste como una persona sobre la que se trata de influir. El diseño del currículum escolar se apoya en el estudio evolutivo del niño. Se trata de un enfoque que entronca con la denominada psicología humanista donde autores como Combs, Maslow, Rogers o Kelly han tratado de destacar el carácter fundamentalmente personal de la relación educativa.

Sin embargo es sin duda una línea minoritaria en los Estados Unidos. En el viejo continente la formación del profesorado apoyada en una consistente formación psicológica tiene una mayor tradición, especialmente en el ámbito francófono, donde autores como Piaget han influido grandemente en potenciar este enfoque. Si bien, el carácter adulto de los alumnos universitarios relativiza el posible interés de este enfoque aplicado al nivel educativo que nos ocupa.

LA TRADICIÓN RECONSTRUCCIONISTA SOCIAL

Este cuarto enfoque sobre formación del profesorado se centra en la necesidad de desarrollar una concienciación social

y una capacidad crítica en el docente, haciéndole exigente y reivindicativo ante el propio sistema educativo en el que desarrolla su acción. Autores como Giroux o Apple plantean la necesidad de elaborar un aparato conceptual que justifique la idea de profesor como «intelectual transformador de la realidad», buscando en último término una sociedad más justa y solidaria.

Este planteamiento tiene un especial interés para nosotros porque se está aplicando, en cierto grado, en el nivel universitario estadounidense.

El reconstruccionismo social busca que el profesor reflexione sobre su práctica, sobre la influencia en su trabajo de sus creencias y su ideología, sobre las implicaciones sociales y políticas de la enseñanza en la sociedad. Dentro de esta tradición formativa, se manejan fundamentalmente dos modelos de investigación reflexiva: el modelo del argumento práctico de Fenstermacher (1989) y el modelo de reflexión basado en el conocimiento de la acción de Schön (1983).

El modelo del argumento práctico de Fenstermacher se basa en el principio de que los argumentos prácticos representan «un instrumento analítico excelente para ayudar a los docentes a convertirse en profesionales más reflexivos» (Fenstermacher, 1988, 45). El «argumento práctico» es un tipo de razonamiento dirigido a identificar una forma de actuar determinada, en función de diferentes premisas o antecedentes. Estas pueden ser preferentemente empíricas o situacionales. Las primeras «expresan afirmaciones que los profesores realizan sobre la forma en que los alumnos aprenden, susceptibles de una comprobación empírica»

(Fenstermacher, 1988, 41 y 42). Las premisas empíricas constituyen el nexo de unión entre la investigación y la práctica educativas. Las premisas situacionales describen aspectos circunstanciales y contextuales de la situación de enseñanza, «necesarias para completar la cadena de razonamiento desde el objetivo deseado hasta la intención de actuar» (Ibidem, p. 41).

En cualquier caso, para Fenstermacher el conocimiento obtenido mediante la investigación educativa es cualitativamente superior al conocimiento que obtiene el profesional mediante su práctica. Justo el punto de vista opuesto al de Schön, que desarrolla su modelo de reflexión a partir del conocimiento en la acción.

Siempre según el análisis de Liston y Zeichner, para comprender la propuesta de Schön, como fuente de referencia cara a la formación de profesores, resulta necesario establecer una distinción previa entre el *conocimiento técnico y la práctica reflexiva*. El primero supone la opción más aceptada de establecer la necesaria relación entre el conocimiento y la práctica. Parte de que existe un cuerpo científico de conocimientos que sirve de base al profesional -en nuestro caso el docente-, para la resolución de los problemas prácticos. El conocimiento se relaciona con la práctica a través de un doble componente constituido respectivamente por «modelos prescriptivos» y el conjunto de destrezas y actitudes personales. La práctica se resuelve como un problema instrumental. Este enfoque, para Schön destruye la posibilidad de un conocimiento en la acción, ya que se centra únicamente en la solución, pasando por alto el proceso del planteamiento del problema. Con sus propias palabras:

«En la práctica que se desarrolla en el mundo real, los problemas no se presentan como tales ante los profesionales. Deben estructurarse a partir de los materiales que presentan las situaciones problemáticas, que son complejos, incómodos e inciertos».

(SCHÖN, 1983, 40)

La alternativa de Schön respecto a la práctica técnica es la práctica reflexiva. El primer principio básico es que gran parte de nuestro conocimiento cotidiano es implícito. El *conocimiento en la acción* entra en juego cuando algún factor, generalmente externo, altera la acción rutinaria. Ante esta situación, el profesional reflexivo se ve obligado a «centrar el problema», lo que implica llevar a cabo un proceso interactivo frente a las situaciones problemáticas. A partir de aquí, los profesionales construyen repertorios de «ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones» que utilizan para centrar los problemas. Para Schön, la clave de este enfoque está en que el profesional busca una mejor comprensión de los fenómenos, pero también una modificación de la situación problemática con instrumentos conceptuales propios.

Como conclusión sobre esta revisión de diferentes enfoques teóricos sobre la formación del profesorado, si bien es un hecho que las tradiciones académica y eficientista son las que dominan los modelos de formación del profesorado en el contexto anglosajón, las ideas básicas que constituyen el proyecto formativo que estamos desarrollando en la Universidad de Sevilla, y que vamos a tratar de formalizar en este trabajo, toma como referencia algunos conceptos del modelo reconstruccionista social.

II. UN MODELO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Es evidente que tratar de dar forma a un proyecto pedagógico dirigido a un colectivo docente específico pero heterogéneo en cuanto a su formación académica, es algo que siempre resulta complejo. A la hora de justificar fundamentadamente una propuesta de estas características es necesario tener en cuenta distintas vertientes. En primer lugar, no tendría ningún sentido extrínsecamente linealmente cualquier modelo externo, sin más. El recorrido conceptual que hemos hecho en el apartado anterior, resulta útil para enmarcar la problemática y conocer posibles opciones de cosa de agradecer cuando hay que tomar una decisión. Sin embargo, cuando se trata de elaborar una propuesta que quiere responder a unas necesidades específicas, generadas en un contexto concreto hay muchos elementos a tener en cuenta.

La primera cuestión que sí encuentra eco en la descripción hecha sobre la situación formativa de los docentes estadounidenses en nuestro ámbito cercano es el escaso valor dado por el profesorado universitario en ejercicio a la capacitación pedagógica. En función de ello es evidente que aquellos modelos que refuerzan esa visión no nos resultan útiles, para una perspectiva como la que queremos fomentar. En nuestro caso compartimos algunos de los principios vinculados al enfoque del reconstruccionismo social, pero no de forma exclusiva. Otras elaboraciones teóricas como la Investigación-acción o el enfoque sociocultural aportan, a nuestro criterio,

componentes de utilidad para configurar un modelo formativo útil y adaptado.

De hecho, el modelo formativo que estamos tratando de aplicar desde el Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) a partir del curso académico 1992/93, dirigido al profesorado de la Universidad Hispalense, ya ha sido formulado, aunque sea de forma parcial, por nosotros en anteriores trabajos (De Pablos y Otros, 1991; De Pablos, Lucio-Villegas y González, 1991; De Pablos y Lucio-Villegas, 1992; 1993).

Como síntesis de estos trabajos, cabe decir que los principios básicos por los que se guía nuestra propuesta de formación pedagógica universitaria son los siguientes:

- A) El profesor universitario debe realizar un análisis reflexivo sobre su actividad docente. Este análisis se enriquece cuando se lleva a cabo de manera colectiva con otros docentes que comparten la misma situación.
- B) Esta reflexión debe dar lugar a una autoevaluación que genere acciones e iniciativas que repercutan en una mejora de la docencia que se imparte, ya que esta mejora se apoya en la evaluación de dimensiones prácticas del desempeño profesional. En este sentido, modelos de intervención como los basados en el concepto de la investigación-acción (Stenhouse, 1984), son un claro apoyo para desarrollar este principio.
- C) La innovación, es decir el cambio cualitativo, como proceso que implica la renovación en las concepciones, explícitas o implícitas, que maneja el profesor en su actividad docente, con una repercusión cualitativa en ésta, puede ser la consecuencia de la influencia de los dos principios anteriores, aunque no necesariamente siempre se produce un efecto del tipo causa-efecto. Por el contrario, los procesos de enseñanza están regidos en un alto porcentaje por factores de imprevisibilidad, riesgo decisional o incertidumbre (Escudero, 1986). La consecuencia de esto es que la conflictividad se constituye en una dimensión muy representativa de las dinámicas docentes. Las perspectivas que analizan el hecho educativo desde este punto de vista, denominado «paradigma conflictivo» (Huberman y Miles, 1984), son objeto de un creciente interés por parte de los investigadores educativos.
- D) La maduración de la competencia profesional, en cuanto a docencia, se apoya en un proceso evolutivo en el que la experiencia vivida va enriqueciendo el repertorio de claves que le permiten al profesor tomar decisiones ajustadas y correctas. Es decir, un enriquecimiento de la praxis, en el sentido aristotélico del término. Una práctica guiada en último término por la «phrónesis», un concepto que implica una disposición moral que regule la acción de forma correcta y justificada.
- E) Las consecuencias finales de la intervención formativa del docente no dependen exclusivamente de su labor. Las condiciones de trabajo, las circunstancias profesionales, académicas y personales tienen, como es obvio, una influencia decisiva en la función del profesor. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza no se concibe como una iniciativa fundamentalmente individual, por el con-

trario asumir el carácter colectivo (cultural) de este proceso resulta fundamental. En este sentido autores como Vygotski han hecho contribuciones imprescindibles (Cfr. Wertsch, 1993). Pero además, otros aspectos como los modelos de desarrollo científico dominantes en cada área de conocimiento, la capacidad de penetración en los problemas de la investigación que lleve a cabo la comunidad científica a la que pertenece cada profesor o el modelo de gestión que lleve a cabo su universidad también son factores con una alta incidencia en la labor final. Por tanto, es necesario incorporar también el análisis reflexivo a estos factores y, en último término, tratar de reconducirlos cuando sea preciso.

El principio que resume todos los anteriores se sintetiza en la idea de que el profesor universitario debe valorar la enseñanza, fundamentalmente porque puede ser un factor de mejora, de transformación no solamente de sus clases, sino también de su actividad global, de su universidad, y en último término de la sociedad en que vive.

Estos principios combinados en propuestas de intervención convenientemente contextualizadas pueden dar lugar a una dinámica de acciones, tales como crear redes de comunicación, potenciar intercambios de experiencias, fomentar la investigación reflexiva de los profesores sobre sus prácticas docentes, potenciar la innovación.

Dentro de estas coordenadas no parece importante destacar el trabajo de Smyth (1991) como una propuesta de formación que nace de la reflexión sobre la práctica y vuelve a ésta en forma de reconstrucción. Aunque su trabajo no es concreto en docentes universitarios, que los pasos que nos propone tienen sentido en el desarrollo de una de las figuras que componen nuestro modelo del profesor como investigador.

Smyth (1991) plantea un proceso de reflexión compuesto de cuatro pasos:

- a) Descripción. ¿Qué es lo que hago? Partir de la realización de un diario podemos registrar experiencias, incidentes críticos, que pueden ser analizados y compartidos.
- b) Inspiración. ¿Cual es el sentido de la enseñanza?. Por medio de la descri

PRINCIPIOS BASICOS	TEORIAS DE APOYO	AUTORES REFERENCIA
Análisis reflexivo	Conocimiento en la acción	Schön
Auto evaluación	Investigación-acción	Stenhouse, Elliott, McTaggart
Innovación	Teoría del conflicto	Doyle, Huberman
Desarrollo de la praxis	Teoría crítica	Habermas, Carr, Kemmis
Contextualización	Enfoque Sociocultural	Vygotski, Wertsch

Figura 1. Dimensiones básicas de la propuesta de formación pedagógica universitaria:

ción de las actividades se van construyendo teoría locales que permiten dar explicaciones sobre la naturaleza del contexto de nuestro trabajo.

- c) **Confrontación.** ¿Cómo llegué a ser de este modo?. La reflexión y teorización tiene un importante componente de transformación. La confrontación es, de esa forma, un intento de situar nuestro trabajo en un contexto cultural, social, político y laboral; y asumir una reflexión sobre los supuestos que subyacen a los métodos y las prácticas que se realizan en el trabajo docente cotidiano. En muchas ocasiones estos problemas detectados pueden ser el cansancio, o la falta de tiempo para desarrollar una reflexión sobre nuestras prácticas.
- d) **Reconstrucción.** ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?. Partiendo de la consideración de la enseñanza como algo más que un simple procedimiento técnico, podemos, al trabajar reflexionando sobre nuestro trabajo, plantearnos como enseñar de forma diferente.

Hacer referencia a la mejora y la innovación introduce la consideración de suponer la formación del profesorado universitario desde modelos ligados a la práctica, como un esfuerzo por desarrollar las actividades docentes con más calidad. Ello viene a plantear que no proponemos actividades de formación desde una posición concreta ligada al aprendizaje de determinadas destrezas, o de respuesta prefijadas que den salidas a situaciones prefijadas, sino que nos situamos en la necesidad de dar respuesta a las zonas indeterminadas de la práctica, aquellas de las que Schön indicaba que eran inaccesibles al conocimiento técnico.

Podemos situarnos, en función de estas dos cuestiones, alrededor de los planteamientos de la Investigación-acción («Action Research»), que nos parecen los más creativos de la innovación curricular. En esta dirección el cambio y la mejora no están separados de los procesos de aprendizaje ni de investigación, y son procesos colaborativos. Hacemos nuestras las afirmaciones de Kemmis y McTaggart cuando indican que «no cabe exagerar cuando se pone énfasis en la importancia del grupo... Caer en el individualismo equivale a destruir la dinámica crítica del grupo y a correr el riesgo de ser víctima de la falsa idea liberal según la cual todas las prácticas educativas y los valores que éstas pretenden transmitir son igualmente defendibles» (1988: 21).

Siguiendo pues los argumentos de la Investigación-Acción, y entendiendo que optar por un modelo de formación es un deber moral, nos parece que ese carácter colectivo es el único que puede permitir y fomentar cambios en tres aspectos que tienen que ver con las dimensiones tanto del trabajo individual como de la cultura del grupo. Entendemos que con Sucholdoski la querrela entre individualistas y colectivistas en educación está superada. Estas cuestiones no son independientes de los contextos que señalaba Elliott sobre la actividad profesional, y de lo que Rodríguez Espinar señala sobre diversas cuestiones en su artículo en este mismo número.

Dentro de esta visión hay tres ámbitos en los que se pueden producir cambios o mejoras:

- a) La utilización del lenguaje y los discursos, sobre todo en lo que respecta a cómo los profesores interpretan y

describen su mundo y su trabajo. Este elemento nos parece eminentemente colectivo y afecta a visiones de la realidad que son compartidas por un colectivo. Ejemplo de estas visiones compartidas puede ser el desánimo que provoca la masificación, la lectura de la investigación como aquello que transmite más prestigio social, etc... Estrategias de formación que no se encuentran relacionadas exclusivamente con la oferta de cursos al uso, sino que promueven análisis de la realidad por sus propios participantes y de los discursos que en ella se crean, pueden producir mejoras y por tanto un cambio en la forma en la que construyen y expresan estos discursos.

- b) Las actividades y las prácticas, en lo que hace referencia más claramente al trabajo docente. No estamos hablando de formación en destrezas puntuales que provocan cambios puntuales en la forma que coger la tiza o utilizar las transparencias, sino en cambios producto de la reflexión sobre el trabajo, en actividades y prácticas que son compartidas. Esta reflexión que mejora la actividad docente suele realizarse normalmente con los colegas, aunque no tiene aún cauces sistemáticos de institucionalización, como podrían ser por ejemplo las Comisiones de Docencia de los Departamentos como espacios de reflexión colectiva sobre la docencia universitaria¹.

Normalmente el interés existe, pero no el cauce, el tiempo, o el fomento de este tipo de iniciativas, que en ocasiones chocan con la noción general de que lo prioritario es la investigación y lo secundario la docencia o que, en última instancia, «nadie me tiene que enseñar como enseñar materia», lo que por otro lado no es el caso general.

- c) Las relaciones y la organización social como elemento en el que concluye todo lo anterior. Lo que se transforma en todo proceso de formación - y más en la dirección que venimos planteando - son las relaciones sociales dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Todo ello se produce porque, e incluso, lo que estamos planteando cuando proponemos que las actividades de docentes, y por tanto las de discentes, se desarrollen de otra forma es un cambio en la cultura de nuestra universidad, lo que no es poco. Este cambio supone, como cualquier otro proceso, un aprendizaje de lo que conocemos ahora, y un prepararnos para como puede ser la situación futura, y esto es colectivo ya que afecta a todos.

EL DESARROLLO DE UN DETERMINADO ESTILO DE TRABAJO. (APLICACIÓN DEL MODELO)

Para analizar nuestro trabajo en el I.C.E. vamos a señalar algunas cuestiones que nos permitirán organizar lo realiza-

¹ En este sentido conocemos algunos casos que han tenido entrada en el I.C.E. Uno de ellos, se refiere a las consultas realizadas por la Comisión de Docencia de un Departamento que desarrolla sus actividades en varios centros del campus Jurídico-Empresarial, en relación a las pruebas objetivas. Desconocemos el proceso que se siguió antes de conectar con el I.C.E., pero es evidente que indica un proceso de reflexión sobre los problemas de la propia docencia.

do. Comenzaremos partiendo del análisis del contexto en el que nos situamos.

En la Universidad de Sevilla no existe una especial tradición en el trabajo de apoyo a la formación pedagógica del profesorado y a lo relacionado con la calidad de la educación. Está, en este sentido, dentro de la norma general que hemos planteado en la primera parte de este trabajo. El esfuerzo más sistemático realizado en esta dirección se produce en Junio de 1989 con un «Seminario Debate sobre Enseñanza Universitaria» celebrado en La Rábida (Huelva) (Correa, 1991). Aparte de esto no hay iniciativas generales, sino puntuales y relacionadas con grupos concretos de profesores, pero no a nivel institucional. El propio I.C.E. no es ajeno a esta dinámica e históricamente se ha encontrado enfocado hacia el trabajo con docentes de niveles no universitarios, lo que supone -añadiendo a ello el acaparamiento pedagógico y la propia historia de la institución- que no tenga una especial tradición de trabajo con los docentes universitarios, y, más en concreto, con los docentes de determinados campus.

Dentro de este análisis aparece la propia indefinición del papel del I.C.E. en la estructura universitaria. Desde «el no sirve para nada», hasta el simplemente «no sabemos para que sirve», pasando por la descalificación general hacia los pedagogos como profesionales y a la pedagogía como ciencia. Todo ello, además, sin que quede claro el apoyo político con el que se parte para desarrollar un proyecto que es, básicamente, de apoyo a la formación del profesorado universitario en destrezas pedagógicas. De hecho, en este momento los únicos profesores que se dedican en exclusividad a las tareas del I.C.E.

y no las comparten con otras obligaciones docentes, sobrecargando su trabajo por este proyecto, son dos profesores de niveles no universitarios que se encuentran en Comisión de Servicios y dedicados básicamente al Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. No hay ningún docente universitario dedicado en exclusividad al trabajo del ICE, lo que supone una gran limitación.

Partimos de un proyecto de trabajo algunos de cuyos principios nos gustaría aclarar aquí.

Planteamos desarrollar una serie de actividades, no sólo cursos al uso, desde la perspectiva de su carácter voluntario, asumiendo de esa forma los planteamientos que se vienen trabajando desde la educación de personas adultas con cuestiones como el aprendizaje autodirigido, de forma que cada docente pueda ir construyendo itinerarios de formación. Esta formación no la entedíamos separada de los procesos de innovación dentro del aula universitaria, sino considerando que los proyectos de innovación deberían traducirse en necesidades de formación, que, a su vez, crearían un círculo que implicara el desarrollo de nuevos proyectos y su ejecución en el aula universitaria.

En cuanto a la evaluación del profesorado universitario, nos parecía, en nuestro proyecto inicial, que esta debía ir ligada al desarrollo de propuestas de formación. La evaluación debe asumir un carácter formativo y ser un diagnóstico que la situación y no un elemento distorsionante de la dinámica universitaria. En este sentido no entendíamos de evaluación y formación pudieran ir separados, que se debía realizar una evaluación docente y no sólo administrativa.

El marco en el que nos movemos se resume en dos grandes afirmaciones: i) falta de tradición en el trabajo de formación e investigación e innovación sobre la docencia; y ii) falta de una política potenciadora en este sentido. Desde este marco estamos desarrollando una serie de iniciativas que presentamos a continuación.

CURSOS DIRIGIDOS AL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Las estrategias de formación que se desarrollan a través de cursos tienen una amplia tradición dentro de las ofertas de perfeccionamiento del profesorado. En esta dirección, se vienen articulando, en muchas ocasiones, alrededor del aprendizaje de destrezas concretas que, a veces, no son acordes con el contexto o las condiciones materiales en las que después se desarrollan los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula universitaria, y en concreto en el ámbito de la Universidad de Sevilla.

No obstante se trata de una oferta tradicional que viene desarrollándose con cierta continuidad, y que podemos situar desde dos parámetros. Por un lado, en cursos que pueda ofertar una determinada institución, el ICE en este caso, en función de una determinada detección de necesidades; por otro lado, el apoyo de las propuestas que proceden de los profesores universitarios a partir de las necesidades que ellos mismos constatan en su trabajo cotidiano. Ahora presentaremos la opción que hemos llevado a cabo.

Parece que las condiciones en las que se lleva a cabo el trabajo docente universitario lo hacen diferente de otros niveles y, por tanto, con unas prioridades dife-

rentes, y sobre todo, con un estilo distinto. Por ello, hemos introducido diversas novedades, la principal de las cuales es el apoyo de los cursos propuestos por propios docentes universitarios. La orientación fundamental de los cursos ha desarrollado en base a aspectos relacionados con la utilización de recursos metodológicos concretos en el trabajo docente. En muchos casos se ha tratado de temáticas muy concretas que suponen más un ejercicio de reflexión sobre el tipo de práctica que realizan.

Con todo ello se pretende que los profesores, normalmente de forma colectiva, vayan intercambiando sus experiencias de aprendizaje y docencia. Durante los dos últimos cursos el I.C.E. ha apoyado, en esta línea, la realización de quince cursos en los que han participado aproximadamente 200 profesores/alumnos. Los cursos se han establecido sobre la base de módulos entre 10 y 40 horas. De estos quince cursos, la mitad, aproximadamente, se han dirigido a la introducción de software informático en el trabajo docente en el aula.

Otros apartados, menores en importancia, se refieren a temáticas generales siempre de introducción en aspectos metodológicos, o cursos organizados para profesores noveles o principiantes.

Todos los cursos han derivado de propuestas realizadas por profesores, que han sido apoyadas económica y técnicamente por el I.C.E.

Este proceso se ha ido concretando año a año. En este sentido, y para el curso 94/95, como novedad se ha planteado temáticas prioritarias con las siguientes: I) el trabajo docente desde una perspectiva colectiva; II) elaboración de materiales para la enseñanza; y III

alternativas a la evaluación pedagógica universitaria.

No obstante, un elemento importante que todavía no hemos desarrollado es el de evaluar el impacto que la asistencia a estos cursos tiene en el trabajo cotidiano de los docentes, cuando estos trasladan sus reflexiones y aprendizajes al aula.

APOYO A ACTIVIDADES DE INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Las actividades ligadas al propio desarrollo del trabajo docente suponen una determinada concepción de cómo se proponen y llevan a cabo los procesos de formación ligados al puesto de trabajo. En este sentido, rompen con el concepto espacial y temporal de los cursos al uso. La innovación supone la implicación en un proceso de desarrollo profesional y de compromiso con la propia autoformación desde una perspectiva diferente a la del sujeto que recibe determinadas informaciones por medio de cursos.

El planteamiento de Smyth sobre el que ya nos hemos extendido anteriormente concreta algunas de estas cuestiones en la dirección de subrayar como se puede realizar un programa de autoformación que parte de la reflexión sobre la práctica y conlleva procesos de innovación en el trabajo docente cotidiano.

Durante estos dos años se ha apoyado la realización de treinta y seis proyectos referidos a temáticas muy variadas, que podríamos articular alrededor de cuatro centros de interés: I) la introducción de elementos de software informático en las aulas; II) el ensayo y análisis de nuevos elementos relacionados con la gestión de las clases; III) la realización de materiales; y IV) la introducción de elementos exter-

nos al trabajo cotidiano en el aula, como la música, en apoyo a actividades de trabajo bastante relacionadas con actividades de diseño. Como curiosidad puede significarse que en cuanto al punto I) la mayor cantidad de proyectos se desarrollan en los campus de Ingeniería y Tecnología o en el de Ciencias Exactas y Naturales, mientras que II) se produce sobre todo en las disciplinas de Humanidades siendo III) más general a todas ellas, y IV, por su propio carácter se relaciona más con la enseñanza de las disciplinas artísticas o de diseño. En estos proyectos de innovación han participado 80 profesores

El apoyo económico aportado no ha sido espectacular, pero sí autosuficiente. La falta de recursos, en algunos casos ha impedido el desarrollo de las actividades propuestas.

En otra dirección, aunque era una de nuestras pretensiones, no hemos podido relacionar claramente las actividades de formación y de innovación. Dicho de otra forma: de las actividades de innovación no se han derivado, como en principio creíamos, necesidades de formación articuladas mediante el formato de cursos. Esto nos hace preguntarnos por la continuidad de la innovación, en el sentido de su ampliación a otros colectivos y la transmisión de lo descubierto.

La novedad que ofrece, en este ámbito, la última convocatoria, a la que ya nos hemos referido más arriba, es proponer diversos tipos de ayudas, tanto cuantitativa como cualitativamente, para atender peticiones que provengan de colectivos amplios como Seminarios, Departamentos, etc..., frente a solicitudes realizadas por profesores a título individual o en pequeños grupos. De esta forma hemos pretendido primar el trabajo colectivo.

Hemos avanzado en este campo en las puestas en común entre los profesores, si bien esta línea queremos sistematizarla e incluso institucionalizarla mediante la articulación de alguna actividad bajo el formato de Jornada o Congreso.

De esta forma, y siguiendo lo señalado por Smyth, los profesores han realizado, sobre todo, procesos de reconstrucción de su docencia, pero no parece haber existido una reflexión anterior especialmente sistemática. Los aspectos de reflexión, inspiración y confrontación creemos que pueden desarrollarse a partir de las puestas en común que hemos indicado y que pueden facilitar el progreso de una actividad sistemática en este punto.

RESPUESTA A ENCARGOS INSTITUCIONALES.

La apertura de espacios de reflexión institucional supone la introducción de elementos diferentes a los ya mencionados anteriormente. La implicación de un colectivo institucional introduce una dinámica que no se limita al cambio sobre un grupo determinado sino que plantea que el cambio debe hacerse efectivo sobre una institución concebida globalmente. Esto supone que las transformaciones que se desarrollan deben tener reflejo en la estructura del Centro y superar algunas limitaciones dependientes del contexto laboral en el que se desarrollan las prácticas docentes.

Por otro lado, es evidente que este tipo de iniciativas van transformando el propio carácter del I.C.E. ya que plantean una forma diferente de trabajar que supone recibir un encargo institucional, traducirlo y ejecutarlo en relación directa con

los centros que realizan el encargo. Es importante recalcar el elemento de transformación que produce en las propuesta de formación que se han ido propiciando desde el I.C.E.

Se trata de un elemento que hemos asumido desde la perspectiva de «formación a la carta» ligada al trabajo colectivo que hemos querido introducir. Tiene un sentido fundamental en esta estrategia y que se trata de partir de preocupaciones concretas de un ámbito determinado. En este caso no se trata de profesores que de forma particular se dirigen al I.C.E. o que éste atiende de forma particular, sino de Centros de la Universidad que se dirigen de forma institucional planteando problemáticas que abordan de manera global el trabajo docente en el propio Centro. En esta dirección hemos desarrollado dos líneas claramente diferenciadas en función de los diferentes pedidos.

Por un lado, y en función de la demanda de un Centro concreto, hemos realizado una evaluación institucional de dicho Centro. El pedido proviene de la preocupación expresada por un amplio colectivo del Centro en relación al fracaso escolar. A partir de ahí se moviliza, se conecta con el I.C.E. y se desarrolla el estudio. Del análisis de los resultados deben articularse propuestas de formación que nazcan del propio Centro, que, en este sentido, ya ha planteado algunas.

Por otro lado, un Departamento de una Escuela Universitaria de reciente creación solicitó un curso de formación, debido, sobre todo, a las carencias que sobre destrezas docentes presentaba un colectivo de profesores que provenía fundamentalmente del trabajo profesional. La estructura organizativa del curso ha basculado entre ponencias, conferen-

cias y un sistema tutorial que garantizaba la atención individualizada y la aplicación concreta del trabajo a la práctica docente, alrededor de la elaboración de los programas de las asignaturas.

ELABORACIÓN DE MATERIALES FORMATIVOS

El desarrollo de estrategias para trasladar a la práctica docente una concepción de la actualización pedagógica universitaria sobre las bases explicadas en este trabajo exige, a nuestro criterio, diversificar las opciones. Una de las estrategias prácticas que consideramos de gran importancia es la elaboración de materiales formativos, específicamente para el profesorado universitario.

Los materiales de enseñanza son, en principio, un vehículo idóneo para transmitir con ellos, el enfoque, los procedimientos o las pautas para desarrollar en la práctica una concepción de la enseñanza. Buen ejemplo de ello son los materiales utilizados en otros niveles educativos, fundamentalmente el libro de texto que, en muchas ocasiones es el auténtico «diseñador» de la situación de enseñanza, si se le utiliza de forma lineal. Es decir, la selección de contenidos, la realización de actividades, el desarrollo de ejemplos, preguntas, evaluaciones, etc., que propone el libro son las que se realizan en clase. En este caso, estaríamos ante una situación en la que el profesor, de ser inicialmente autor y responsable de una situación de enseñanza, se convierte en un mero aplicador y vehículo de una propuesta de trabajo que otro -el editor del manual- ha elaborado.

Ciertamente, la enseñanza universitaria tiene unas características diferentes a otros niveles educativos. La libertad de

cátedra parece reconocer, pero también exigir en el docente universitario la responsabilidad con «sello personal» de la propuesta docente que presente a sus alumnos. En consecuencia, el papel de los materiales de enseñanza que, persiguiendo una mejora pedagógica, pueden proponerse al profesor universitario deben responder a unos criterios específicos.

Uno de los primeros objetivos que nos planteamos, cuando hablamos de actualización pedagógica, es que el profesor universitario asuma que su docencia en la práctica es una consecuencia de la presencia de un modelo o esquema mental de intervención en el aula, independientemente de que él sea o no consciente de la existencia de dicho modelo. En muchas ocasiones se trata de un esquema de intervención aprendido de forma mimética y apoyado en la experiencia de lo vivido en el aula universitaria, primero como alumno, y en función de posibles ejemplos de otros profesores. El propiciar un proceso de reflexión en torno a la idea de hacer subir a la superficie ese modelo es un primer paso clave en esa actualización pedagógica. En consecuencia, estamos hablando de unos materiales que ayuden al profesor a desarrollar ese proceso de reflexión.

En esta dirección nuestros esfuerzos se han encaminado en cuatro direcciones: I) la consolidación de la «Revista de Enseñanza Universitaria»; II) la elaboración de una «Guía del profesor»; III) la elaboración de un «Fondo Bibliográfico de Enseñanza Universitaria»; y IV) el desarrollo de materiales para la evaluación del alumnado.

I) La consolidación de un vehículo de transmisión de reflexiones y experiencias sobre la Enseñanza Superior garantiza la

existencia de una vía de expresión y de intercambio que se significa como un elemento estratégico importante. En esta dirección nos resulta especialmente significativo que la existencia de este vehículo no sea sólo una revista al uso, sino que lleve aparejada la ruptura de la sensación de soledad que solemos tener cuando nos lanzamos a un trabajo novedoso y sobre el que existe poca tradición.

La posición del I.C.E. con respecto a la Revista ha ido cambiando, de ser un gestor de las propuestas que nos eran trasladadas, hemos pasado a proponer direcciones monográficas que enriquezcan los contenidos, y generalicen los debates. También hemos hecho un llamamiento para la constitución de un «Consejo de Redacción» amplio en el que estén representados profesores de los variados campos científico-docentes de nuestra universidad.

Dos cuestiones quedan por resolver en todo este desarrollo. Por un lado, cómo equilibrar la existencia de la Revista, con la existencia de un medio de comunicación que sea extensible a toda la comunidad universitaria. Por otro, cómo ir introduciendo experiencias que provengan de fuera de la Universidad de Sevilla, para constituir una dinámica de intercambios más allá de nuestro entorno más cercano.

II) En una institución de las características de la Universidad de Sevilla, donde se imparten más de treinta títulos en veintiséis centros, con más de cien departamentos, con más de tres mil profesores y setenta y cinco mil estudiantes aproximadamente, parece necesario que los docentes, los de nuevo ingreso sobre todo, pero también el resto, cuenten un

inventario de los recursos de la institución para poder participar en ella y para como en cualquier organización social poder ir habituándose a las rutinas de funcionamiento.

Bajo esta perspectiva se diseña «Guía del Profesor», como un elemento de formación que busca aportar orientaciones básicas sobre un conjunto de aspectos administrativos, académicos, de investigación y pedagógicos, enmarcado en un contexto específico como es la Universidad de Sevilla. Su finalidad consiste en orientar a los docentes que incorporan a la institución sobre una serie de aspectos que se desarrollan bajo unas determinadas formas o pautas. Recordemos, en este sentido, la gran cantidad de tiempo que cualquier docente dedica a la variopinta gama de gestiones relacionadas con la burocracia.

III) Dentro de un proyecto que huya del paternalismo y tiene como un objetivo prioritario el fomento de la autonomía la elaboración de materiales de fácil acceso que pueden ayudar en el desempeño docente nos parecen de una gran utilidad y validez. Este es el caso del Fondo Bibliográfico que busca sistematizar y ofrecer lecturas específicas sobre la Enseñanza Superior. Se trata de una base de datos manejable tanto en soporte informático como en soporte papel que presenta referencias bibliográficas comentadas sobre textos pedagógicos. Se trata de una selección elaborada con criterios introductorios que se irá desarrollando por fases. (En este momento está en elaboración el volumen 3). Con ello hemos pretendido, fundamentalmente, construir un tipo de materiales que sirvan de apoyo a la reflexión y al trabajo cotidiano.

IV) La evaluación es uno de los componentes del proceso de enseñanza que se concretiza tanto en aspectos técnicos como éticos. Desde el punto de vista académico resultan fundamentales los juicios y valoraciones que se hacen sobre las actividades de los alumnos. Pero además otros aspectos relacionados con la educación también se ven influidos por fenómenos evaluativos más o menos explicitados. La exigencia social sobre las instituciones educativas ha ido ampliando los objetivos y ámbitos de la evaluación, de manera que además de los alumnos, los profesores, los programas, materiales de enseñanza, o instituciones educativas son objeto de evaluación. Y ello justificado porque se obtiene una información que puede y debe ser útil para la mejora.

La institución universitaria representa una realidad en la que desde el punto de vista evaluativo nos enfrentamos a aspectos muy variados y que en muchos casos entrecruzan sus campos de influencia. El alumno universitario adquiere informaciones, conocimientos, destrezas, capacidades, actitudes, todo lo cual le exige poner en juego procesos cognitivos de distinto orden.

Uno de las dificultades prácticas más habituales para muchos profesores universitarios se produce al tener que plantear modalidades de evaluación para grupos de alumnos muy numerosos. Uno de los posibles instrumentos a utilizar para resolver la situación descrita son las pruebas objetivas, siempre que estemos hablando de evaluar conocimientos básicos de carácter conceptual.

El Proyecto CERT (Proyecto Cooperativo sobre la Evaluación de los Resultados del Aprendizaje) es una opción ofrecida

al profesorado de la Universidad de Sevilla con el enfoque apuntado.

El origen de este proyecto hay que buscarlo en la Universidad belga de Lieja, donde el profesor Leclerc ha diseñado un programa informático que facilita el uso de pruebas objetivas en la evaluación educativa. Tras una investigación inicial financiada por el programa europeo EUROTECNET, la Universidad de Barcelona se vinculó al proyecto y decidió iniciar un nuevo estudio con la cooperación de otras universidades del Estado español, y entre ellas la Universidad Hispalense.

El programa CERT posibilita gestionar gran cantidad de información recogida a través de pruebas objetivas de opción múltiple y analizarla, agilizando el proceso de manipulación y cálculos manuales para evaluar el rendimiento de los alumnos. Este software ha sido apoyado por una serie de materiales formativos. Un «Manual del software CERT», un documento sobre «Introducción a las pruebas objetivas», una «Guía Rápida» de consulta sobre conceptos y software, dos videos, así como materiales complementarios (De Pablos y Otros, 1993).

Han participado en una primera fase de aplicación durante el curso 1993-94, profesores de las Facultades y Escuelas Universitarias de Psicología, Ingeniería Técnica, Educación, y Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla.

III. A MODO DE CONCLUSIÓN

¿Qué concluir de todo este conjunto de iniciativas? Parece evidente que tras dos años llevando a cabo un proyecto de apoyo a la formación en el ámbito del

profesorado universitario podemos indicar diversas enseñanzas o conclusiones que hemos extraído de nuestro trabajo. A continuación indicamos algunas.

En primer lugar debemos confirmar la existencia de diversas opciones sobre las que desarrollar iniciativas de apoyo a la formación. Estas diversas opciones permiten crear proyectos a la carta, e ir potenciando actuaciones propias que movilizan a los propios profesores. En última instancia, las propuestas amplias garantizan que una gran mayoría de personas son atendidas. Sobre todo permiten plantear acciones desde las necesidades que los sujetos detectan como tales y para dar solución a esas necesidades.

La importancia de un respaldo político es indispensable. No sólo en lo que respecta a las intenciones de un determinado equipo rectoral -que ya es importante- sino por la existencia de un clima favorable y de preocupación por estos temas. Como ejemplo de inexistencia podemos constatar como en las últimas elecciones sindicales ninguna candidatura, en el nivel de personal docente e investigador, contemplaba la cuestión de la formación del profesorado en lo que a capacidades pedagógicas se refiere, como un elemento prioritario.

La elección que la Universidad de Sevilla (su Comisión de Docencia) ha realizado para la evaluación de su profesorado -parte de cuyo proceso técnico de recogida y tratamiento de las opiniones de los estudiantes ha realizado el I.C.E.- la ha convertido, en nuestra opinión, en un elemento administrativo. El propio retraso de diez años que por diversos motivos arrastra nuestra universidad en la aplicación del mandato estatutario sobre la evaluación del profesorado, ha impedi-

do un debate profundo en la comunidad universitaria sobre el sentido, la forma y la utilidad de la misma. Se ha desligado de los ámbitos concretos de trabajo, y ha provocado, por ello, más resistencias que apoyos. Sobre todo, no ha supuesto el proceso de reflexión sobre las formas de desarrollar la docencia y de detección de necesidades de formación al que creíamos que podría dar lugar. La evaluación ha sido detectada por los profesores más como un acto administrativo de control que como un instrumento de mejora de la calidad de la docencia.

En otro orden de cosas, concluimos que es fundamental crear cauces de comunicación e intercambio que rompan la soledad que normalmente se produce en todas las macroinstituciones. Además, la necesidad de dar cuenta pública del trabajo convierte a las iniciativas en un proceso de reflexión compartido, lejos de tentaciones fagocitarias. De hecho, algunas memorias de los proyectos realizados narran la gestión del proyecto, pero no su introducción en el trabajo docente cotidiano, y la reflexión que deriva de esa introducción. Este estilo de memoria, que hurta gran parte de su riqueza a las iniciativas que estamos apoyando, se rompe bajo el formato de un artículo de revista -como hemos pedido la memoria en algunos años- o de comunicación en un Congreso o Jornada según nos demuestra nuestra experiencia en otros ámbitos, ya que obliga a transmitir información, y no sólo a desarrollar un mero trámite administrativo.

En definitiva, lo que venimos planteando es un determinado modelo que fomenta la autonomía en la dirección de potenciar la reflexión sobre la actuación

profesional de cada docente universitario para que transformen, si ello es necesario y deriva de su propia reflexión, sus prácticas profesionales.

REFERENCIAS

- CORREA, J. (Comp.) (1991): Seminario debate sobre la Enseñanza Universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, Vol.1, nº.1, pp. 117 a 141.
- DALCEGGIO, P. (1993): La formación pedagógica de los profesores de enseñanza superior. En L. M. LAZARO, (Ed.): *Formación Pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Universitat de Valencia/C.I.D.E, Valencia, pp. 31 a 57.
- DE PABLOS, J. y OTROS (1991): La formación del profesorado universitario a través de la investigación. Una experiencia en el I.C.E. de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*, Vol.1, nº.1, pp. 107 a 115.
- DE PABLOS, J., LUCIO-VILLEGAS, E. y GONZALEZ, T. (1991): Una propuesta de metodología docente universitaria: de la práctica a la praxis. *II Jornadas de Didáctica Universitaria*, Consejo de Universidades, Madrid, pp. 229 a 235.
- DE PABLOS, J. y LUCIO-VILLEGAS, E. (1992): El profesor universitario y la formación pedagógica. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Nº. 2 y 3, pp. 59 a 67.
- DE PABLOS, J y LUCIO-VILLEGAS, E. (1993): La profesionalización pedagógica del profesorado universitario. En LUIS M. LAZARO (Ed.): *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Universitat de Valencia y C.I.D.E., Valencia, pp. 203 a 208.
- DE PABLOS, J. y OTROS (1993): La evaluación del alumno en la Universidad: el proyecto CERT. *Revista de Enseñanza Universitaria*, Nº. 6, pp. 49 a 71.
- ESCUADERO, J.M. (1986): Innovación e Investigación Educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, Nº. 1, pp. 5 a 44.
- FENSTERMACHER, G. (1988): The place of science and epistemology in Schön's conception of reflective practice. En P. GRIMMET y G. ERICKSON (Eds.): *Reflection in teacher education*. Teachers College Press, Nueva York, pp. 39 a 46.
- FENSTERMACHER, G. (1989): Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. WITTRUCK (Ed.): *La Investigación en la Enseñanza*. Vol. 1. Enfoques, teorías y métodos. Paidós/M.E.C., Barcelona, pp. 149 a 179.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1989): *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Hispagraphis, Universidad Complutense de Madrid.
- HUBERMAN, A y MILES, M. (1984): *Rethinking the Quest for school Improvement*. Teachers College Record. Vol. 86 (1), pp. 34 a 54.
- KAGAN, D. (1989): Research on Computer Programming as a Cognitive Activity: implications for the study of classroom teaching. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 15 (3), pp. 177 a 189.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Como planificar la investigación acción*. Laertes, Barcelona.
- LAZARO, L.M. (Ed.) (1993): *Formación Pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Universitat de Valencia/C.I.D.E, Valencia.

- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata, Madrid.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner*. Basic Books, Nueva York.
- SMYTH, J. (1991): Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, nº 294, pp. 275 a 300.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- VILLAR, L.M. (Ed.) (1977): *La formación del profesorado: Nuevas contribuciones*. Santillana, Madrid.
- VILLAR, L.M. (1980): Estudios sobre competencias docentes, conceptos e investigaciones cualitativo-experimentales. En varios: *la investigación pedagógica y la formación de profesores*. V Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid, pp. 159-185.
- WERTSCH, J. (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor, Madrid.
- ZABALZA, M. A. (1992): Els processos d'innovació a l'Ensenyament Universitari. *Temps d'Educació*, nº.8, p 13 a 42.