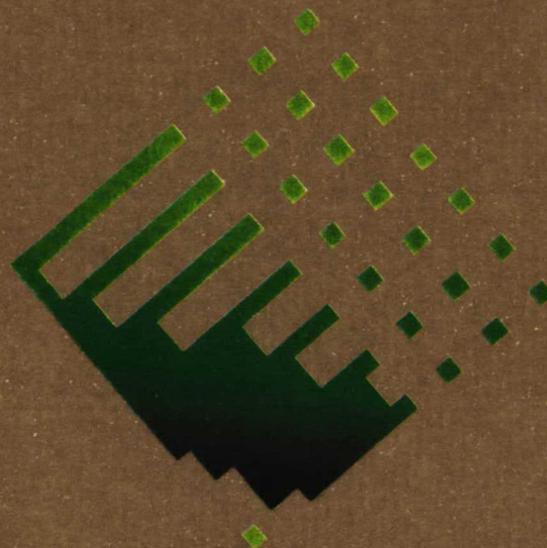


DOCUMENTOS



La Formación del
Profesorado Universitario



Ministerio de Educación y Ciencia

DOCUMENTOS

La Formación del
Profesorado Universitario



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

N.I.P.O.: 176-92-015-6

I.S.B.N.: 84-369-1957-2

Depósito legal: TO-1393-92

Imprime: TOLEGRAF, S.L.

Indice

	<u>Págs.</u>
Presentación	7
Autores del Informe	8
1. Referencias Teóricas del Informe	9
1.1. La función de la Universidad como Institución Educativa	9
1.2. La enseñanza universitaria	11
1.3. Análisis de las funciones del profesor universitario.....	13
1.3.1. Funciones vinculadas a la docencia	14
1.3.2. Funciones vinculadas a la investigación.....	16
1.3.3. Funciones vinculadas a la gestión.....	18
2. Situación Nacional e Internacional de la Formación del Profesorado Universitario	21
2.1. Situación nacional	21
2.1.1. Radiografía general.....	21
2.1.2. Florecimiento de iniciativas.....	23
2.1.2.1. Iniciativas celulares.....	23
2.1.2.2. Iniciativas interuniversitarias	24
2.1.2.3. Iniciativas legisladas	25
2.1.3. Valoración general	26
2.2. Situación internacional	26
2.2.1. Estado general de la cuestión.....	26
2.2.2. Formación inicial	27

2.2.2.1. Cursos reglados	27
2.2.2.2. Prácticas docentes tuteladas	28
2.2.3. Formación permanente	29
2.2.3.1. Formación espontánea mediante innovaciones en la enseñanza universitaria ..	29
2.2.3.2. Formación recibida mediante una enseñanza de pedagogía universitaria ...	30
2.2.4. Evaluación	31
2.2.4.1. Evaluación institucional	31
2.2.4.2. Evaluación individual de los profesores	32
2.2.5. Organizaciones encargadas de la formación del profesorado universitario.....	33
2.2.6. Valoración general	33
3. Desarrollo profesional del docente universitario	35
3.1. Consideraciones previas	35
3.2. La formación preparatoria del futuro docente	35
3.3. La formación del profesor	36
3.3.1. La formación del profesor novel.....	37
3.3.2. La formación del profesorado experimentado	39
4. La evaluación del Profesor en su contexto socio-profesional.....	41
4.1. Dos perspectivas sobre la evaluación del profesorado universitario.....	41
4.2. La evaluación del profesorado universitario como innovación.....	42
4.2.1. La evaluación verificativa como innovación	42
4.2.2. La evaluación procesual como innovación	43
4.3. Una secuencia pragmática de las decisiones para la evaluación del profesorado	44
5. Principios de intervención en la Formación del Profesorado Universitario	48
5.1. Criterios que han de guiar la formación	48

	<u>Págs.</u>
5.1.1. Estrategias de formación.....	49
5.2. Sugerencias institucionales.....	52
5.2.1. Compromisos institucionales.....	53
5.2.1.1. Mejorar las condiciones en las que los profesores desarrollan su actividad	53
5.2.1.2. Habilitar tiempos para la formación en la reflexión sobre la práctica de otros profesionales (períodos sabáticos).....	54
5.2.1.3. Destinar presupuestos especiales y priorizar la asignación de los mismos proyectos relacionados con la mejora de la calidad de la enseñanza	55
5.2.1.4. Desarrollar experimentaciones pedagógicas y proyectos de didácticas especiales de planes de estudio	55
5.2.1.5. Convocatoria de proyectos de investigación e innovación docente.....	56
5.2.1.6. Investigar sobre modelos innovadores de gestión administrativa universitaria.....	57
5.2.1.7. Organizar la distribución de recursos didácticos al servicio de los profesores	58
5.2.1.8. Mejora del proyecto docente.....	59
5.2.2. Sugerencias organizativas.....	59
5.2.2.1. Potenciar la dimensión formativa docente de los departamentos universitarios	59
5.2.2.2. Desarrollo de la vertiente didáctica de los Vicerrectorados de Ordenación Académica o creación de Vicerrectorados de Calidad de la Enseñanza	60
5.2.2.3. Promover Institutos Universitarios de Desarrollo Profesional e Investigación Educativa	60
5.2.2.4. Organización de un Máster en Docencia Universitaria	61

5.2.2.5. Creación del Centro Estatal para la Coordinación de Iniciativas sobre la Formación del Profesorado Universitario.....	63
5.2.2.6. Medidas para favorecer la contratación, integración y el desarrollo profesional docente del profesorado	65
5.2.2.7. Colaboración entre las Universidades y el mundo profesional	66
6. Evaluación y seguimiento de la propuesta de formación del Profesorado Universitario ..	68
7. Bibliografía	69

Presentación

Diversos sectores interesados en la enseñanza universitaria, y más particularmente en la formación del profesorado, propusieron la elaboración de un documento que analizara las distintas experiencias nacionales y extranjeras sobre la formación del profesorado universitario y elaborara propuestas alternativas así como avanzara en los aspectos teóricos alrededor de esta temática.

El Ministerio de Educación y Ciencia, permanentemente preocupado por la mejora de la calidad docente, recogió esa iniciativa, que tendría como objetivo último abrir un amplio proceso de reflexión y discusión en el seno de la comunidad universitaria que permitiera finalmente llegar a un modelo o a unos modelos y a un posible plan de actuación.

A tal efecto se constituyó un grupo interdisciplinar formado a partes iguales por profesores universitarios de diversas facultades y escuelas universitarias y por expertos en educación procedentes de Facultades de Pedagogía.

Dicho grupo ha trabajado cerca de dos años, con financiación íntegra del Ministerio de Educación y Ciencia, obteniendo como producto final un informe, en el que junto a una puesta al día de la formación del profesorado universitario a nivel nacional e internacional se proponían una serie de líneas de actuación que se consideraban como adecuadas, positivas y viables tanto para el sistema español de enseñanza universitaria como para las propias universidades.

Tras una revisión exhaustiva de los contenidos del informe por una mesa de expertos, constituida por diez profesores españoles y extranjeros de reconocido prestigio, se recogieron sus sugerencias y se entregó al Ministerio como documento de discusión que es el que ahora se presenta junto con un importante repertorio bibliográfico.

Con la publicación de este trabajo y su difusión se pretende no sólo, como antes se ha dicho, abrir un proceso de reflexión y discusión, sino también contribuir a que aquellas Universidades que hayan iniciado proyectos o creado órganos encargados de la formación de su profesorado, tengan más elementos de trabajo y puedan contrastar las propuestas contenidas en este trabajo con su actividad, actuando así de incentivo para que todas las iniciativas o aportaciones teóricas o prácticas reviertan en el Ministerio con el fin de avanzar más en un posible futuro plan de actuación. Por último, y no menos importante es la difusión del excelente aporte bibliográfico que dará, sin duda, más elementos y puntos de consulta y comparación con las diferentes realidades que existan y con los análisis que puedan elaborarse desde cada universidad.

El Ministerio de Educación y Ciencia, consciente del valor del documento, tanto por su rigor como por su carácter, a veces abiertamente crítico, y por las posibilidades que ofrece como punto de inflexión para avanzar en un tema que ciertamente levanta pasiones tanto en su fondo como en su forma, considera su deber agradecer a los autores del documento y a la mesa de expertos que lo revisó su importante contribución en esfuerzo y paciencia así como a las diferentes instituciones que han colaborado indirectamente remitiendo con diligencia las informaciones que se les había solicitado.

Por último, gracias anticipadas a todos aquellos que una vez leído el documento contribuyan en el futuro con aportaciones teóricas o prácticas a la mejora del mismo.

Autores del Informe

Vicenç BENEDITO ANTOLI (Coordinador)
Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía.

Vicent FERRERES PAVIA (Coordinador Adjunto)
Universidad de Barcelona (Tarragona). Facultad Filosofía y Letras.

Francisco ANGUIA VIRELLA
Universidad Complutense. Facultad de Ciencias Geológicas.

Joaquín DE JUAN HERRERO
Universidad de Alicante. Facultad de Medicina.

Miguel FERNANDEZ PEREZ
Universidad Complutense. Facultad de Educación.

Virgínia FERRER CERVERO (Organización)
Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía.

Ignacio IZUZQUIZA OTERO
Universidad de Zaragoza. Facultad de Letras.

Rafael LLOPIS CASTELLO
Universidad Politécnica Valencia. Escuela Universitaria Ingeniería Técnica Agrícola.

Gemma PUJALS PEREZ
Universidad de Barcelona. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B..

Miguel Angel SANTOS GUERRA
Universidad de Málaga. Facultad de Filosofía y Letras.

1. Referencias teóricas del informe

El informe posee un triple marco de referencia teórico que contiene los presupuestos conceptuales que lo orientan.

Este triple marco se refiere a:

1. Una concepción general de la Universidad como institución educativa.
2. Una descripción de los rasgos de la enseñanza universitaria.
3. Un conjunto de referencias de la actividad docente del profesor universitario.

1.1. La función de la Universidad como Institución Educativa

El diseño de un marco general de reflexión sobre la función de la universidad como institución educativa exige la consideración de dos referentes generales: la L.R.U. y la Carta Magna de las universidades europeas.

La L.R.U. se refiere explícitamente a las siguientes funciones generales de la Universidad:

“Art. 1º:

Uno: El servicio público de la educación superior corresponde a la Universidad, que lo realiza mediante la docencia, el estudio y la investigación.

Dos: Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.

Art. 2º:

Uno: La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamentan en el principio de la libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y docencia.

Dos: La autonomía universitaria exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades en orden a la satisfacción de las necesidades.”

Los cuatro principios fundamentales de la Carta Magna de las universidades europeas son:

1. La Universidad es una institución autónoma que produce y transmite cultura de manera crítica.
2. La indisociabilidad de la docencia y la investigación.
3. La libertad de la investigación, la enseñanza y la formación.
4. La ignorancia de cualquier frontera geográfica o política.

Las funciones y principios apuntados en ambos documentos constituyen un marco de referencia para establecer los presupuestos teóricos que puedan fundamentar toda la consideración, teórica y práctica, sobre la formación del profesorado.

Como elementos de reflexión, que permiten enriquecer los aspectos mencionados, pueden señalarse tres rasgos importantes que afectan a la concepción del modelo de universidad.

1. La Universidad puede ser considerada como una institución social especializada en realizar indagaciones y proposiciones pertinentes de diferentes aspectos de la realidad natural y social. Cada una de aquellas será adecuadamente especializada, alcanzará diferentes grados de pertinencia, y estará en la base de las diferentes disciplinas universitarias. Asimismo, cada una de estas indagaciones tiene tras de sí una serie de mecanismos o esquemas de observación que deben ser adecuadamente definidos. En todo caso, considerar la universidad como una institución especializada en realizar diferentes tipos de investigación, exige precisar adecuadamente una teoría de la observación, que se revela como un instrumento de análisis especialmente relevante. Esta relevancia es particularmente manifiesta en el caso de la formación del profesorado universitario, pues una adecuada formación será aquella que permita llevar al profesor a realizar adecuadas y pertinentes investigaciones y a innovar prácticas obsoletas, asumiendo riesgos e incertidumbres que son propios de toda evolución científica.

2. La Universidad es una institución que se estructura en torno al concepto de comunicación. No puede haber institución universitaria si no hay comunicación entre los diferentes niveles representados por el alumnado, el profesorado, la sociedad y las diferentes comunidades científicas que encuentran su acogida en la Universidad. El problema de la formación del profesorado universitario tendrá, pues, como uno de sus componentes esenciales, la consideración del profesor universitario como elemento de un amplio proceso de comunicación.

3. Desde la perspectiva de las funciones de la universidad, la formación del profesorado universitario debería contemplar tres cuestiones paradójicas:

a) ¿Cómo es posible enseñar a enseñar? Ello equivale a plantear -en la más notable teoría humanista, y no solamente en una perspectiva conductista técnica- ¿cómo es posible enseñar la sutileza, la pericia, el buen sentido necesarios para poder enseñar?

b) ¿Cómo es posible estructurar en la Universidad, a través de un curriculum fragmentario, lo que resulta

difícilmente estructurable, como es el conocimiento crítico de la realidad? ¿Y cómo afecta esta parcelación del conocimiento a la formación del profesorado universitario?

c) ¿Cuáles son las estrategias para resolver problemas, algunos en apariencia nimios como son por ejemplo: estructura material de las aulas; organización de horarios; configuración de los grupos; número de alumnos por profesor; incentivos particulares para quiénes realizan innovación... etc., pero que afectan a cuestiones centrales del aprendizaje universitario?

Trataremos a continuación los dos elementos básicos que deben ser tenidos en cuenta en toda consideración sobre la formación del profesorado universitario: la enseñanza universitaria y los rasgos ideales a que debe ajustarse un profesor universitario. Pasemos a analizar estos dos aspectos.

1.2. La enseñanza universitaria

La enseñanza presenta unas características que la configuran como un proceso de búsqueda y de construcción científica y crítica del conocimiento. Señalemos algunos de estos rasgos.

a) La enseñanza universitaria presupone el dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser enseñados críticamente. Adicionalmente, una adecuada enseñanza universitaria debe conducir a que el alumno adquiera una progresiva autonomía en la adquisición de conocimientos ulteriores, en desarrollar capacidades de reflexión, en el manejo de la documentación necesaria, en el dominio del ámbito científico y profesional de cada una de las especialidades, etc. Es decir, el dominio de una determinada disciplina debe ir acompañado de una progresiva exigencia de autonomía en el ejercicio de cuanto es necesario para ser un buen profesional.

b) La enseñanza universitaria exige considerar, como uno de sus elementos imprescindibles, la integración del proceso enseñanza/aprendizaje con la actividad de investigación. Como hemos advertido, la relación entre docencia e investigación se encuentra en la base misma del concepto y funciones de la Universidad, y ambas deben mantener una articulación coherente. Y, esta misma relación, permitirá que el profesor sea capaz de enseñar mediante sus propias incertidumbres; incertidumbres propias de todo proceso de investigación, que incluye la capacidad de autoaprendizaje y autodesarrollo.

c) Todo esto lleva a dos claras consecuencias:

- La sustitución de una enseñanza que se limita a transmitir una serie de contenidos teóricos o de problemas, por una enseñanza en la que se simulen, en forma gradual, los procesos de investigación.

- La integración entre la actividad investigadora del profesor y el mismo proceso de enseñanza/aprendizaje, tarea difícil de realizar si no es en equipo.

La enseñanza universitaria exige al profesor el conocimiento de las teorías y estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar procesos enriquecedores de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la motivación de sus alumnos. El dominio de esas teorías y estrategias didácticas llevará al profesional docente a impulsar un aprendizaje significativo y relevante a través de la conexión de los saberes y los métodos con la práctica del debate crítico entre y con los alumnos, y de la creación de un ambiente interrogativo que favorezca la construcción del conocimiento.

La incertidumbre relativa a los contenidos del saber ha de hacerse extensiva a las estrategias de enseñanza/aprendizaje, de modo que el profesor ponga en cuestión de forma sistemática y rigurosa los criterios de selección de contenidos, los métodos de trabajo, los sistemas de evaluación y los criterios pedagógicos que inspiran su quehacer.

d) Lo importante es, pues, crear -o recrear- en las clases, diferentes “situaciones de aprendizaje”. Una parte importante del esfuerzo del profesor deberá centrarse en lo que se denomina “dinámica del aula”; es decir, en facilitar y mejorar los flujos de información y comunicación, en mejorar los niveles de atención y discusión, en la capacidad de sugerir alternativas y de sintetizar, etc. En cierto modo, ello supone considerar cada clase como una investigación particular y que no puede repetirse en forma mecánica.

e) La evaluación de los alumnos es un fenómeno complejo que condiciona todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. De ahí la necesidad de que el profesor pueda utilizarlo como un elemento de diagnóstico y comprensión de la actividad y no sólo como un método de control académico. La indagación sistemática sobre la naturaleza, funciones y significados de este proceso facilitará la mejora de la tarea docente. Es conveniente, pues, descubrir y recorrer los caminos que brinda la evaluación de los alumnos para comprender y perfeccionar la práctica de los profesores.

f) La referencia al alumnado es un elemento indispensable en toda concepción de la enseñanza universitaria, ya que:

- Es preciso advertir que los alumnos poseen unos presupuestos propios sobre el saber, la enseñanza y las disciplinas que estudian.

- Son siempre protagonistas, junto con el profesor, de la actividad docente, y comparten con el profesor todos los procesos de aprendizaje.

- La elaboración del conocimiento en las aulas universitarias que debería desarrollarse de forma compartida y activa entre el profesor y los alumnos.

Los rasgos anteriormente apuntados configuran lo que puede entenderse -en términos muy sintéticos- por una adecuada enseñanza universitaria.

La enseñanza universitaria se realiza en un contexto organizativo específico, debiendo éste reunir unas condiciones que hagan posible el desarrollo positivo de la tarea docente.

Indicamos algunas de las más significativas:

1. La reducida proporción de alumnos por profesor, incrementando cuando sea necesario las plantillas.
2. La configuración de plantillas coherentemente integradas por profesores de perfil diversificado.
3. La abundancia y diversificación de medios docentes: recursos tecnológicos e informáticos; laboratorios; servicios administrativos ágiles, etc.
4. El funcionamiento de bibliotecas y centros de documentación bien dotados y organizados que faciliten el uso de la información necesaria.
5. La arquitectura de los centros universitarios ha de concebirse adecuando los espacios a la naturaleza de las tareas que se han de realizar en ellos.
6. La confección de horarios presidida por criterios pedagógicos de la calidad de la tarea.
7. La flexibilidad de los módulos horarios al servicio de las exigencias didácticas.
8. La estructura flexible en la duración de los cursos según la naturaleza de las disciplinas, y la configuración general del curriculum.
9. La creación y/o la mejora de la estructura del sistema tutorial.
10. El favorecer la conexión o fusión entre programas y cursos teóricos y prácticos.

1.3. Análisis de las funciones del profesor universitario

El profesor universitario es un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la universidad. Debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su propia disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación.

Como intelectual que es, el profesor universitario debe intentar desarrollar una actividad docente, crítica, comprometida con la idea de potenciar el papel de los estudiantes y la transformación y mejora de la sociedad en la que se encuentra inserto. El profesor debe contribuir a que el conocimiento impartido en las aulas sea relevante para la vida -teórica y práctica- de los estudiantes; para ello, se han de desarrollar actividades teórico-prácticas que encuentren resonancia en la experiencia del estudiante. Asimismo, el profesor deberá ayudar a los alumnos para que estos puedan -de forma autónoma- avanzar en sus procesos de estudio, e interpretar críticamente el conocimiento y la sociedad de su propio tiempo.

El desarrollo profesional del profesor universitario debe evolucionar en función de tres aspectos importantes:

- a) La transformación de la sociedad, sus valores y sus formas de organización.

b) El progreso del conocimiento científico, que le obligará a una continuada renovación en su propia especialidad.

c) El desarrollo de su competencia docente, lo que debe llevarle al dominio de teorías, técnicas e instrumentos de análisis para mejorar su propia práctica como profesional de la enseñanza.

Las funciones que debe desarrollar un profesor universitario incluyen los siguientes componentes:

1. El estudio y la investigación.
2. La docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas.
3. La comunicación de sus investigaciones.
4. La innovación y la comunicación de las innovaciones pedagógicas.
5. La asesoría a los alumnos.
6. La evaluación de los alumnos.
7. La selección de otros profesores.
8. La evaluación de las investigaciones.
9. La gestión y administración, que es especialmente relevante en la actual estructura departamental, en la confección de planes de investigaciones, etc.
10. El establecimiento de relaciones con el exterior, mundo del trabajo, de la cultura, etc.
11. La promoción de relaciones e intercambios interdepartamentales e interuniversitarios.
12. La creación de estructuras de coordinación y de un clima de colaboración entre los profesores.

1.3.1. Funciones vinculadas a la docencia

Actualmente, el profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización que se asienta, casi de forma exclusiva, sobre los siguientes elementos:

- a) La experiencia que el profesor ha tenido como alumno.
- b) El modelo presentado por sus propios profesores.
- c) La presión que ejerce el sistema (área de conocimiento, departamento, facultad, centro, universidad, administración, etc.) proponiendo o imponiendo socialmente un prototipo de actitudes y prácticas docentes.
- d) Las expectativas y respuestas de sus propios alumnos cuando se está ya en el ejercicio profesional.

Estos procesos de socialización están lejos de ser racionales e intencionados. Se producen como fruto inevitable de la experiencia docente/disciente de los individuos. En realidad, la perpetuación del modo de ser de

un profesor universitario suele descansar más en la rutina que en la investigación sobre la naturaleza de la práctica profesional, o sobre la experiencia concreta y sobre las mejores estrategias (las más contrastadas) de formación de ese profesional.

Toda situación de enseñanza, ya sea en el ámbito de las tareas académicas que se realizan en el aula, como en el ámbito de la participación social, es incierta, única, cambiante, compleja y presenta un elevado componente axiológico en la definición de metas, la selección y organización de contenidos, la elección de medios, las decisiones sobre evaluación y la naturaleza e intensidad de las relaciones.

En realidad, el profesor interviene en un medio complejo, en un escenario psicosocial vivo y en continua transformación, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones internas y externas al aula.

Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante el profesor se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran parte imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento algorítmico indiscutible.

El profesor ha de provocar procesos de aprendizaje en el aula, conocer la dinámica de la misma, seleccionar y organizar los contenidos, facilitar el surgimiento y la formulación de interrogantes, alimentar la discusión y el debate, establecer relaciones positivas, evaluar atenta y enriquecedoramente el trabajo, facilitar la búsqueda, y construir con sus alumnos el conocimiento científico.

Para aprender a mejorar esa práctica profesional, el docente ha de contrastar sus teorías previas con las evidencias de una reflexión rigurosa sobre su quehacer.

La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye el eje de la formación profesional. Esta indagación y revisión han de plantearse tanto sobre el conocimiento científico como sobre el modo de transmitirlo o elaborarlo y sobre las condiciones en que ese proceso se desarrolla.

No existe una única, indiscutible y reconocida teoría científica sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas que han de utilizarse en la práctica cuando se ha identificado un problema o realizado un diagnóstico en una situación concreta.

Tampoco es posible animar la vida del aula, impulsar el aprendizaje, solucionar los problemas, exclusivamente desde unos códigos y reglas técnicas derivadas de los principios y teorías didácticas. La actividad del profesor como docente no se puede regir por una aplicación mimética de teorías o de técnicas que otros (los investigadores y especialistas) han elaborado para que las utilice en cada situación concreta. De ser así, el profesor se convertiría en un simple ejecutor de los principios que otros deberían elaborar y que pocas veces serán útiles para un contexto único e irrepetible como es un aula determinada en un momento concreto.

Puede ser útil también el conocimiento de las teorías científicas sobre el aprendizaje y el dominio de técnicas adquiridas mediante la enseñanza, el estudio o la experiencia transmitida por otras personas. Lo que decimos es que no es este el único modo de adquirir conocimientos y destrezas docentes básicas ya que al no

estar vinculadas al propio contexto, puede ser ineficaz o contraproducente su utilización y sobre todo, porque alimenta un proceso extrínseco y dependiente de mejora profesional, articulado sobre la investigación de quienes no viven esa práctica.

Si no se da una actividad reflexiva y adaptada al contexto, si no se busca en la explicación una fuente de nuevas evidencias, el profesor se verá obligado a improvisar o a depender inexorablemente del especialista que ha investigado sobre los profesores. Pero es la investigación de los profesores sobre su propia práctica la que se ha revelado como eficaz impulsora de la mejora profesional.

El profesor, como investigador de su aula, ha de recoger evidencias (por sí mismo o con ayuda externa) sobre la dinámica de los procesos que tienen lugar en ella, de modo que pueda comprender su naturaleza y los significados que esconde, y, desde esa comprensión profunda, tomar decisiones racionales y éticas para cambiarla.

El profesor es así, inevitablemente, un innovador en el sentido de que constantemente pone a prueba sus teorías y principios de intervención. Poner en cuestión las rutinas didácticas (las que otros han puesto en práctica o las del propio ejercicio profesional) constituye el eje de la reflexión sobre la práctica.

El profesor trata de comprender cómo se utiliza y elabora o reconstruye el conocimiento científico, cómo se resuelven situaciones inciertas y desconocidas, cómo se experimentan hipótesis de trabajo, cómo se utilizan técnicas, instrumentos y materiales nuevos o conocidos, cómo se recrean estrategias, cómo se inventan procedimientos, tareas y recursos, cómo se realizan las tareas de evaluación, cómo se modifican sus teorías previas en contraste con la realidad, etc.

El análisis de la práctica docente ha de estar orientado por planteamientos de carácter ético, ya que tener como criterio de referencia único o fundamental el resultado de las calificaciones resulta distorsionador. La enseñanza, como toda práctica social se desarrolla en unas coordenadas y se halla penetrada de valores. Hay que identificar la calidad en los valores intrínsecos que se encarnan en la misma actividad y no sólo en fines y determinantes externos, algunos de naturaleza discutible (necesidades económicas, intereses políticos, ajuste laboral, prestigio del centro, etc.)

El desarrollo, como docente, realiza tareas de asesoría individual o grupal de los alumnos fuera del aula, de manera que orienta el aprendizaje y la búsqueda intelectual. Facilitar esos procesos mediante la disponibilidad de actitud, enriquecerlos a través de la capacidad de adaptación a cada persona y perfeccionarlos en cuanto a la naturaleza misma de la acción tutorial, son funciones que el profesor ha de afrontar como profesional de la enseñanza. Sobre ellas ha de edificarse, a su vez, un profundo conocimiento que permita comprender su alcance y significado.

1.3.2. Funciones vinculadas a la investigación

Nuestro planteamiento parte del principio de la conexión que debe establecerse entre la investigación y la docencia. La investigación es la que debe actuar como núcleo generador de la docencia. Y es también la

investigación la que debe plantear y desarrollar las innovaciones necesarias y adecuadas en el trabajo del profesor y del alumno.

El profesor ha de contar con los medios y las condiciones necesarias para realizar de forma individual y colegiada una investigación de calidad. Asimismo, el profesor universitario ha de ser un investigador y un formador de investigadores, de ahí la importancia de trabajar en el rigor metodológico necesario para construir la ciencia y reconstruir críticamente la cultura.

La investigación ha de estar impregnada de componentes éticos, tanto en la selección de los ámbitos y temas de investigación como en la necesaria difusión de los resultados que han de estar al servicio de la comunidad científica y de la sociedad y no exclusivamente en función de la meritocracia de los investigadores.

La investigación debe desarrollarse en dos ámbitos igualmente importantes: el marco de la propia disciplina o especialidad y el ámbito de la propia actividad docente. Analicemos estos dos aspectos:

a) La investigación en el ámbito de la propia disciplina implica conocer y participar en las líneas de investigación de profesores y equipos de investigadores del propio departamento y de la propia área científica. Resulta indispensable el conocimiento de las metodologías e investigación específicas de la propia especialidad, así como información científica nacional e internacional. Igualmente importante es el conocimiento exigido para redactar monografías, informes y proyectos de investigación. Este ámbito de la investigación en la propia disciplina deberá aplicarse gradualmente en la progresión de los ciclos de la enseñanza universitaria.

b) La investigación de la propia actividad docente. Es necesario prestar una especial atención a este ámbito de la investigación, tradicionalmente descuidado y minusvalorado en nuestra Universidad. Este tipo de investigación es fundamental: nace de la misma actividad docente, ejerce de vínculo entre la docencia y la investigación y permite transformar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

El profesor puede investigar sobre su propia práctica docente considerando necesariamente, entre otros, los siguientes aspectos:

- La estructura y organización de los contenidos y actividades, tanto teóricos como prácticos.
- Los resultados de los métodos que se emplean en una actividad docente.
- Los modos de relación con los alumnos.
- Los componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje en que se ven inmersos los alumnos.
- Las prácticas de evaluación que se plantean para diagnosticar, comprender y controlar el aprendizaje de los alumnos.
- Las formas de relación del profesor con otros colegas que imparten la docencia en un mismo curso, o su misma área de conocimientos en cursos diferentes.

La enseñanza mejorará en la medida en que se valore y se potencie este tipo de investigación sobre la práctica docente.

De este modo, la docencia ganará en importancia y será objetivo de una mayor atención de posibles esfuerzos de innovación y de transformación.

Debe señalarse que la incorporación de los alumnos a los procesos de investigación de los profesores es un camino excelente para mejorar la calidad de los diferentes procesos de aprendizaje. Con esta incorporación no sólo se permite a los alumnos acceder al conocimiento, sino a los métodos que permiten alcanzarlo.

1.3.3. Funciones vinculadas a la gestión

Las funciones de docencia e investigación son intrínsecas a la labor del profesorado y en mayor o menor medida y calidad todos los profesores las han de desarrollar. Son consustanciales a la profesión docente.

En cambio, las tareas de gestión, siendo indispensables para el buen funcionamiento de la Universidad y aún siendo responsabilidad del profesorado, no todos las desarrollan, e incluso hay profesores que por no considerarse competentes en dichas funciones o no considerarlas suficientemente importantes, nunca llegan a desempeñarlas.

De hecho, la valoración de estas funciones no suele tenerse en cuenta en la superación de concursos, por no considerarse estrictamente científica. Una actitud que, en nuestra opinión, debe revisarse.

Sin embargo, parece necesario atribuir un ponderado grado de importancia a los diferentes niveles y puestos de responsabilidad que puede desempeñar un profesor en la gestión de un Departamento, Centro o Universidad en general.

La universidad es una organización cada vez más compleja que precisa de unidades de gestión de distinto ámbito como: equipos de gobierno, juntas o consejos que, desde rectorados, centros, institutos, departamentos, etc. organicen, dirijan, coordinen y dinamicen la vida universitaria.

A través de estas unidades de gestión ha de circular la información, la toma de decisiones y la aplicación de la política universitaria en sus diferentes niveles y manifestaciones.

A su vez, dentro de cada unidad organizada, existen equipos de dirección y/o juntas, grupos de trabajo y discusión en docencia e investigación que parecen indispensables para vertebrar las acciones de la universidad.

Es necesario tener presente que el personal no docente (P.A.S.) desempeña importantes funciones y puestos de responsabilidad en la administración universitaria que configuran la infraestructura de apoyo en la labor universitaria. pero, ahora, nos estamos refiriendo a las variadas funciones de gestión e información que han de desempeñar los profesores.

La organización democrática de la Universidad implica que diferentes profesores elegidos por períodos determinados ocupen puestos de gestión desempeñados individual o colectivamente. Profesores a los que se

les supone o que han demostrado capacidad de liderazgo, de conducción y dirección de grupos o simplemente que están dispuestos a poner voluntad e ilusión en estas facetas. En unos casos, el prestigio profesional y la capacidad científica les hace dirigir equipos de docencia e investigación. En otros, son elegidos para compartir responsabilidades en juntas y consejos de centro, etc.; en todos los casos, individual o colectivamente, han de saber enfrentarse a los conflictos, facilitar información, conseguir más y mejores recursos e infraestructura de servicio, etc. En resumen, estamos hablando de funciones y temas importantes que no son siempre fáciles de desempeñar.

La preparación para realizar estas funciones que, especialmente en el departamento universitario, configuran la micropolítica de una unidad de docencia/investigación, hoy por hoy, no se adquieren mediante un proceso de formación, sino más bien de forma rutinaria, autodidacta, voluntarista y con el agravante de su escasa valoración por gran parte de la comunidad universitaria. La mayoría del profesorado universitario no sólo no participa ni quiere participar en las variadas tareas de gestión, sino que mantiene una actitud de indiferencia cuando no de desprecio hacia las mismas. A ello, ciertamente ha contribuido la escasa tradición democrática de nuestras Universidades, donde privó el autoritarismo y el individualismo en todas sus manifestaciones.

Ante esta situación es indispensable propiciar un cambio de actitud. La Administración educativa en general, y cada universidad en particular, ha de empezar por valorar en su justo término la realización de estas funciones que ocupan tiempo y esfuerzos al servicio de los demás miembros de la comunidad universitaria.

Para ello se han de proporcionar los medios y recursos personales. También se precisa de una labor de formación en esas funciones mediante programas de información, estudio de organizaciones universitarias modélicas o modernización de la infraestructura de gestión a través de recursos informáticos, documentales, y bibliográficos.

En teoría, cualquier profesor habría de aprender a realizar funciones de gestión y a saber utilizar los medios y la información existentes, así como a compartir responsabilidades de dirección, coordinación y relación entre profesores y con los alumnos.

El departamento, como principal unidad orgánica de docencia e investigación, lo es también en cuanto a la gestión, administración y relaciones institucionales.

En este, se han de fomentar:

- a) La preparación de los equipos de dirección.
- b) El funcionamiento de los consejos y de los equipos de docencia/investigación.
- c) Las relaciones inter e intradepartamentales con una atención específica a las relaciones interuniversitarias e internacionales en proyectos de investigación, intercambio de profesores, de alumnos y documentales.

En una buena organización departamental, todos los miembros pueden y deben desempeñar alguno de los múltiples papeles que la gestión lleva implícitos. Para ello, se han de incentivar de diferentes maneras las responsabilidades asumidas.

En cualquier caso, en los departamentos debería procurarse lo siguiente:

1. Respetar el funcionamiento democrático.
2. Compartir tareas de gestión, administración y relaciones de comunicación e información.
3. Fomentar la participación, la autoevaluación y la crítica responsable, así como los procesos de negociación para la resolución de conflictos.
4. Dotarlos de infraestructura suficiente en cuanto a medios (económicos, informáticos, documentales) y personal de administración.
5. Preparar específicamente en el manejo y circulación de la información interna y externa.
6. Crear un clima de colaboración y compromiso en las tareas profesionales.
7. Saber detectar las corrientes “subterráneas” de poder, de conflictos, para hacerlos aflorar y analizarlos críticamente.
8. Saber enfrentarse a los conflictos académicos y personales que, como en cualquier otro grupo humano, se generan en el departamento.

No existe una teoría indiscutible de la gestión educativa. Ni, a diferencia de otros países, suficiente tradición democrática en nuestros departamentos. Las tendencias actuales se han de apoyar en una concepción democrática de responsabilidad compartida, en el aumento de la información y la comunicación, en la rotación de los puestos de gestión y en la mejora de los medios personales y tecnológicos.

Posteriormente, el contexto de acción, la propia democrática y profesional y la mejora de recursos, irá generando un ambiente de relaciones institucionales rico en interacciones, en matices, en actividades, que forzosamente incluirán, conflictos, procesos de negociación y corrientes de opinión, democráticamente aceptadas, que enriquecerán la vida del departamento.

La gestión, en todas sus manifestaciones, ha de estar orientada por planteamientos de competencia y de mejora profesional, de contribución a la calidad de la docencia y de la investigación, de transparencia democrática y de servicio a la comunidad universitaria.

La función gestora no es un episodio de carácter individualista. Afecta a una comunidad de profesionales que constituyen los equipos de docencia/investigación, los departamentos, los centros y las otras figuras institucionales que los estatutos han propiciado y que harán posible un mejor funcionamiento de la Universidad.

2. Situación nacional e internacional de la Formación del Profesorado Universitario

2.1. Situación nacional

2.1.1. Radiografía General

La preocupación por la formación de los profesores y las profesoras de la universidad no tiene un respaldo legislativo, como sucede en otros niveles del sistema educativo.

El profesorado de educación infantil y de educación primaria tiene una carrera de tres años en cuyo currículum existen elementos teóricos y prácticos. (“La educación infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente”, dice el artículo 10 de la LOGSE. “La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel” reza el artículo 16 de la citada Ley.)

Igual sucede con la enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria, (“Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico que incluirá, en cualquier caso, un período de prácticas docentes”, dice el artículo 24 de la LOGSE).

Nada se dice oficialmente respecto a la docencia universitaria, sin que ese silencio se explique o justifique por criterio alguno. ¿No necesitan los profesores esa preparación didáctica al suponer a los alumnos capacitados para aprender por sí mismos? ¿No necesitan los profesores esa preparación por haberla adquirido a través de su larga práctica como alumnos? ¿No es realista exigir esa preparación al suponer que los futuros profesores se resistirán a adquirirla? ¿No se sabe cuál es el camino para que los profesores adquieran esa cualificación? ¿Se piensa que los profesores nacen, no se hacen? ¿Se piensa que basta con tener buena voluntad? ¿Da igual tener esa preparación que no tenerla? ¿No existen medios (personales, temporales, económicos, organizativos ...) para plantear esa formación de forma institucional? ...

Parece que, a medida que se asciende en la escala educativa, se cumple cada vez más el tópico de que para enseñar basta con saber la asignatura. Este planteamiento da pie a otro supuesto: la enseñanza es la única causa del aprendizaje. Y ambos supuestos, a un tercero: se puede saber con exactitud lo que el alumno ha aprendido. Y los tres, a un cuarto tópico: si el alumno suspende, es que no estudia, que es torpe o que estaba mal preparado.

A medida que se avanza en el sistema educativo, disminuye la exigencia de la vertiente didáctica de la formulación. De hecho, para acceder a la condición de profesor universitario se exige un concurso público de méritos en el que suele ser prácticamente irrelevante la dimensión pedagógica. Los proyectos docentes que se elaboran para adquirir la titularidad o la cátedra universitaria, se convierten frecuentemente en temarios comentados de la asignatura. La reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje o no existe o es considerada un apéndice insustancial.

Recientemente se han puesto en marcha procesos de evaluación de la docencia y de la investigación en la universidad. La flagrante diferencia entre uno y otro desvela, una vez más, el escaso valor que se concede en la práctica, a la calidad de la enseñanza. De hecho, en las recientes evaluaciones de los docentes, todos los profesores han sido positivamente evaluados, independientemente, de cuál haya sido su calidad de enseñanza. El proceso evaluador de la investigación ha tenido otro tratamiento: se han nombrado comisiones nacionales y de ha procedido a la presentación de méritos y al establecimiento de criterios para su valoración.

Sólo en ocasiones los departamentos, responsables de la docencia y de la investigación en la universidad a partir de la LRU, son foros en los que se debate el tema de la calidad de la enseñanza. Por el contrario, suele ser habitual que:

- Las reuniones se centran en cuestiones de carácter organizativo y burocrático.
- Los informes sobre profesores, al finalizar el período de prueba o al presentarse a oposiciones, se convierten en un trámite.
- Los procesos de selección toman como referente el número de publicaciones y de cursos impartidos/recibidos.

Cuando se habla de la preparación del profesor, se alude a la vertiente científica y a la vertiente didáctica. El lenguaje tiende ya aquí una trampa semántica: lo didáctico no es científico, y por consiguiente puede considerarse como algo meramente accesorio para la educación universitaria. No se afirma esto para defender el carácter científico de la didáctica, sino para desvelar un estado de la cuestión que se traduce en las mismas formas de expresión. Esta cultura universitaria, en la que lo didáctico está devaluando, orienta también las actitudes y los comportamientos.

Los alumnos, que son los principales protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje, se convierten en general en meros receptores de un saber que imparten los profesores. Pocas veces se plantean cuestiones relativas a la calidad; más bien se produce un forcejeo en torno a los esfuerzos exigidos, a las demandas de claridad en la evaluación y al rigor en las calificaciones. Los problemas se producen cuando un profesor muestra un grado irracional de exigencia. Las huelgas se soportan con relativa calma con tal de que no amenace la no-presentación de actas. Se pierde el curso cuando no se aprueba, no cuando no se aprende. Se acepta o incluso se busca el recorte de los programas. Se negocian a la baja los temarios... El profesor conoce cuántos alumnos están matriculados en su asignatura, precisamente en los días que realiza los exámenes.

El panorama que describimos no es alentador. Quizás esté excesivamente simplificado. Pero no es menos cierto que en él se encierran algunas constantes que están presentes en un número considerable de momentos y lugares.

Sin embargo, en los últimos años están surgiendo iniciativas de diverso tipo, en diversos lugares, que auguran un giro esperanzador. Algo está cambiando. Una lectura sencilla de los hechos nos ayuda a encontrar significados: se rompe el tradicional rechazo a lo didáctico; se reconoce la necesidad de una preparación específica para la docencia; se considera importante el cambio; se amplía a la práctica docente la preocupación investigadora; y parece vislumbrarse una especial preocupación por el tema de los administradores de la educación.

2.1.2. Florecimiento de iniciativas

Se están produciendo diversas iniciativas que revelan cómo lo pedagógico está perdiendo el estigma de lo inútil y de lo accesorio. Es difícil enumerarlas todas e incluso establecer unos ejes taxonómicos que permitan una presentación ordenada.

De cualquier modo, se intentará hacer una clasificación, necesariamente incompleta, pero útil para la comprensión global del fenómeno que estamos analizando.

2.1.2.1. Iniciativas celulares

Algunas universidades, a través de departamentos o de instituciones, están impulsando proyectos y desarrollando experiencias de investigación y de innovación pedagógica dentro de la Universidad. No se trata, en este caso, de cursos, conferencias o seminarios, sino de actividades que pretenden dinamizar y transformar la práctica profesional a través de una permanente y sistemática reflexión sobre la misma, casi siempre de carácter compartido.

La filosofía que impregna estas actividades descansa en la idea de que el profesor mejorará su práctica a través de la comprensión de la misma y a través de un compromiso profesional arraigado. Este camino ascendente, en el que el profesor acoge de buen grado, voluntariamente, una invitación institucional, se convierte en un eficaz atajo hacia el cambio.

El escuchar una conferencia, recibir una orden o disponer de medios, no siempre orienta la práctica docente hacia una mejora de los discursos, de las actitudes y de los valores educativos. Sin embargo, las otras iniciativas que mencionamos, ponen en cuestión aquello que habitualmente se hace y facilitan una comprensión de sus mecanismos, de manera que el profesional se encuentra ante una excelente oportunidad de tomar decisiones racionales en relación a la mejora.

Proyectos de investigación sobre la práctica, evaluaciones cualitativas realizadas por compañeros, implicaron de los alumnos en los procesos de cambio, creación de grupos de reflexión sobre didácticas específi-

cas, experiencias interdisciplinares o internivelares, ... ponen al profesor en condiciones de entender lo que hace y de cambiarlo adecuadamente.

Incluyamos, como ejemplo, la Convocatoria de proyectos para la mejora de la práctica docente en la Universidad de Málaga durante el curso 1989/1990. El ICE de la Universidad de Málaga realiza una convocatoria de proyectos directamente encaminada a la mejora de la actividad docente. La convocatoria se dirige a cada uno de los profesores de la universidad, aunque puedan presentarse proyectos de departamentos, grupos interdisciplinares, equipos de profesores, etc.

La finalidad de la convocatoria es poner en marcha investigaciones centradas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y ello no sólo en las áreas de conocimiento que se imparten. Esta investigación pone en cuestión, automáticamente, la práctica y permite abrir cauces de comprensión sobre la realidad.

El ICE adquiere el compromiso de sufragar estos proyectos y de asesorarlos y coordinarlos durante su desarrollo. De estos proyectos surgirán informes que podrán publicarse para conocimiento del resto de la comunidad universitaria.

Otro ejemplo a mencionar sería el Plan de Innovación Educativa (P.I.E.) de la Universidad Politécnica de Valencia. El Plan de Innovación docente cuyo objetivo se ha centrado en estimular y apoyar iniciativas de innovación educativa concebidas tanto por cada profesor como por departamentos y centros.

Estos proyectos pueden plantearse tanto desde el ámbito de una asignatura como desde la iniciativa de grupos de alumnos, de un curso, etc. es decir, son opciones abiertas que permiten todo tipo de experiencias.

2.1.2.2. Iniciativas interuniversitarias

Este tipo de iniciativas, producto entre otras causas, del mayor número y frecuencia de las comunicaciones, se concreta en la celebración de jornadas, congresos, seminarios, etc.

Toma cuerpo en la edición de revistas de contenido didáctico y en la publicación de artículos teóricos y de experiencias sobre la docencia. Se materializa, también, en el intercambio de profesores y de experiencias pedagógicas.

No es que se exclusivice la atención y la preocupación en la vertiente didáctica, pero esta se halla presente de forma preponderante.

En estas iniciativas, instituciones dedicadas a las ciencias de la educación, (los ICE, facultades de ciencias de la educación, escuelas universitarias, centros de recursos didácticos, etc.) adquieren un relativo protagonismo en la organización de algunas experiencias, que aglutinan a personas que ya realizan actividades de investigación en la docencia o que están dispuestas a plantear una reflexión sobre la misma.

Puede darse como ejemplo el reciente Coloquio internacional organizado por la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, durante octubre de 1990. En este coloquio sobre pedagogía universitaria se desarrollaron ponencias, mesas redondas, comunicaciones, centradas en su mayoría, en el componente pedagógico de la docencia universitaria.

Otro ejemplo: Jornadas anuales de Didáctica Universitaria, iniciadas por la Universidad de Córdoba en 1989; en 1990 en la Universidad de Alicante y en 1991 en la Universidad de Las Palmas.

Administradores de la educación, profesores universitarios, organizaciones nacionales e internacionales, estudiaron la problemática, intercambiaron las experiencias, propusieron iniciativas metodológicas y plantearon propuestas organizativas sobre la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad.

2.1.2.3. Iniciativas legisladas

También la Administración se encuentra sensibilizada por el quehacer pedagógico. El informe encargado a esta comisión es un indicador claro de la inquietud existente para abordar este tema desde instancias políticas.

El hecho de que se hayan impulsado a través de la L.R.U. procesos de evaluación de la docencia, indica que esa preocupación por la calidad se ha materializado en iniciativas que alcanzaron a todos los profesores. Semejante camino es de una eficacia discutible, ya que una prescripción difícilmente puede provocar cambios en profundidad. De ahí que los procesos de evaluación generales de rendimiento de cuentas, no garanticen de forma plena la mejora de la calidad. A veces, facilitará una acomodación momentánea y superficial de las actuaciones de los profesores a las exigencias externas de la evaluación. Otras veces engendrará un sentimiento amenazador que tendrá al profesor inhibido ante un medio que deberá convertirse en una ayuda.

Las reiteradas alusiones a la calidad de la enseñanza en documentos oficiales obligan a reflexionar sobre su contenido y condiciones. Esta preocupación, que se ha iniciado de forma ascendente desde otros niveles del sistema, llega a la universidad en forma de demandas sobre la naturaleza del proceso que se produce en las aulas y sobre la adecuación de los productos al mundo del trabajo. La comparación con otros países que se plantean desde hace tiempo estos problemas y su solución, ha podido sensibilizar a los gestores de la educación. El hecho de que muchos problemas de infraestructura y de crecimiento cuantitativo se hayan ido solucionando ha abierto las puertas a inquietudes de calado más profundo.

Tomemos otro ejemplo: la evaluación de la docencia de los profesores universitarios. La puesta en vigor de la evaluación de la docencia de los profesores universitarios es un indicador elocuente de la incipiente preocupación que existe en la Administración educativa por la mejora de la fundación que realiza la institución universitaria.

No está del todo claro cómo pueden hacerse, de forma profunda y estable, esos procesos de mejora en la práctica cotidiana de la actividad de los profesores, pero es indudable que lo que se pretende, en última instancia, es el perfeccionamiento de la acción docente.

Decimos que no está clara la incidencia, porque lo que realmente se está realizando es un proceso de rendimiento de cuentas (de responsabilización social) de modo que no tiene una estricta conexión con el cambio y la innovación de lo que realmente se hace en el aula. El profesor puede sentirse presionado, pero también puede suceder que no sepa, no pueda o no quiera efectuar el cambio. También puede suceder que el profesor

se acomode a los criterios de la evaluación y efectúe un cambio aparente o que modifique solamente aquellos aspectos no directamente vinculados a la calidad pero que le permitan salir bien parado en la próxima evaluación. En la práctica, este tipo de mecanismo que trata de promover el cambio, puede conseguir exclusivamente innovaciones esporádicas tendentes a la mejora en las evaluaciones.

La Administración educativa parece querer indicar, con la puesta en funcionamiento de esta iniciativa, que no es igual hacer las cosas que no hacerlas. Y que no es igual hacerlas de un modo o de otro. La política educativa pone legalmente en marcha mecanismos que permiten conocer algunos aspectos del cumplimiento y del rendimiento de los profesores en la Universidad. De ahí podrán surgir decisiones racionales para el cambio.

Esta iniciativa puede ser aprovechada para introducir cambios en profundidad y administrar medios abundantes que hagan viable la mejora de la práctica docente.

2.1.3. Valoración General

No todas las iniciativas tienen el mismo valor y alcance. No sólo porque proceden de iniciativas distintas y tienen ámbitos diferentes, sino porque su naturaleza misma y su capacidad de transformación de la práctica profesional son diferentes.

Desde una concepción del profesor como profesional que comprende, investiga y toma decisiones sobre su actividad, las iniciativas que surgen del profesorado y que se asientan en su desarrollo profesional son las que pueden mejorar realmente la práctica docente. De ahí que la estrategia más adecuada sea, a nuestro entender, la de promocionar, favorecer, alentar, apoyar, valorar y difundir las iniciativas particulares (y especialmente las de los grupos y departamentos) que surgen de los mismos profesores.

Crear el clima y las condiciones para que se emerjan y se desarrollen estas iniciativas en un marco propicio, es una tarea más fructífera que la imposición de una normativa difícilmente asimilable.

En un clima propicio pueden ser también eficaces las iniciativas “descendentes”, sobre todo las que generan, favorecen, potencian y desarrollan las condiciones en las que es posible el interés real por la calidad.

2.2. Situación Internacional

2.2.1. Estado General de la cuestión

La preocupación por la formación y desarrollo del profesorado universitario (“Staff Development in Higher Education”), y por la innovación didáctica, crece progresivamente en los medios educativos de los países más avanzados, observándose un aumento progresivo de congresos, reuniones, seminarios y actividades relacionadas con dichos temas.

En este sentido merecen destacarse las últimas jornadas y congresos llevados a cabo en el marco de la Comunidad Europea: “Second Interregional Workshop of the European Network for Staff Development in Higher Education” (Bucarest, 1989), “Colloque International de l’AIPU - Association International Pedagogie for Research Development in Higher Education - Conference” (Berlin, 1990), ECER (Universidad de Twente, 1992) en las que se han analizado aquellas cuestiones.

Por otra parte, es de destacar la proliferación de asociaciones y grupos de profesores preocupados por estos temas, lo que ha llevado a constituir redes de intercambio que, a su vez, han alimentado el interés por el desarrollo profesional de los docentes universitarios.

Todo este movimiento ha trascendido a los foros políticos de la Europa Comunitaria, inquietud que no se manifestaba hasta hoy. Un ejemplo de dicha preocupación institucional ha sido la 6ª reunión de la EARDHE llevada a cabo en Berlín en 1990 bajo el título “Cross cultural Dialogue and Development in Higher Education. Advanced Study Programmes form Key Persons”, en la que se ha planteado que dicha formación debe realizarse mediante el intercambio voluntario de ideas entre grupos, universidades, países y ámbitos culturales diferentes más que a través de cursos y conferencias.

Por último, y en esta línea, es interesante reseñar la tendencia a la construcción de una unidad europea, tal como puede deducirse de las aportaciones hechas en el marco del “Proyecto de Investigación Delphi” (Policy Instruments for Higher Education in the Western Europe of the Future) o del proyecto UNITWIN de la UNESCO planteado en París en 1989 y cuya finalidad es establecer, durante el período 1990-95, la cooperación interuniversitaria Norte-Sur con el fin de fomentar el desarrollo de relaciones e intercambios entre las instituciones universitarias.

2.2.2. Formación inicial

Establecer una separación temporal o conceptual del profesorado entraña cierta dificultad; en general, estos son tanto personal contratado como profesores de plantilla. No obstante, la formación inicial no suele utilizarse como un forma de selección.

En EE.UU. y Canadá, los destinatarios de la formación inicial suelen ser profesores contratados a los que se les debe preparar para ejercer mejor su formación profesional. Existe algún caso aislado, por ejemplo en la Universidad del Zaire, en donde se exige un certificado de formación pedagógica a todos los candidatos al doctorado antes de la defensa pública de su tesis.

Una presentación esquemática de las iniciativas, permite clasificarlas en los siguientes apartados:

2.2.2.1. Cursos reglados

La característica fundamental de este tipo de actividades es que, una vez realizadas, se obtienen una serie de créditos que, adecuadamente valorados por las instituciones universitarias, sirven como requisitos previos para ser profesor universitario.

Dentro de este grupo de cursos existen diferentes tipos:

a) Programas estructurales de larga duración.

Este tipo de programación es más frecuente en EE.UU. y Canadá, que en Europa, Asia y África. Los programas se caracterizan por una rigurosa estructuración sobre la base de una planificación y control nacional. Suelen durar más de un año. Normalmente se llevan a cabo en el seno del departamento del profesor en formación. Un programa de este tipo se desarrolla en Suecia. Se inicia fuera del departamento con una serie de cursos de introducción y orientaciones para la docencia; posteriormente, en el seno del departamento, se realizan diversas actividades tutoriales y seminarios diseñados para que el profesor adquiriera unos conocimientos sobre principios y prácticas educativas.

A medida que el profesor va aumentando su experiencia docente, este accede a cursos avanzados en los que las tareas hacen referencia a desarrollo educativo, teorías del aprendizaje, política educativa y didácticas especiales. En este caso el programa, que se extiende a lo largo de ocho años, está pensando para ser coordinado, controlado y evaluado de forma unitaria.

Citando otros ejemplos: los programas de Alemania (antigua R.D.A.) donde, en una última fase, la práctica docente de los candidatos es sometida a crítica; el "Postgraduate Certificate Education (P.G.C.E.)" británico, el "Faculty Internship Programme" en los EE.UU..

b) Cursos específicos de corta duración.

Son cursos de diferente naturaleza destinados a la formación pedagógica del profesorado. Su contenido ha variado a lo largo de los últimos años, pasando de un énfasis en métodos y materiales didácticos, a un mayor interés por el aprendizaje de los estudiantes, la planificación de los cursos y las didácticas especiales.

Todos estos cursos se caracterizan por ser flexibles, variados y opcionales en cuanto al número y secuencia. No suelen existir grandes diferencias entre los módulos diseñados para profesores noveles y para profesores experimentados.

Como ejemplo podemos señalar los más de cincuenta cursos ofrecidos por la Universidad de McQuaire (Australia), con temas muy concretos e independientes unos de otros.

2.2.2.2. Prácticas docentes tuteladas

Nos referimos aquí a todas las iniciativas en las que el eje de formación son las prácticas, tuteladas por profesores experimentados. En la mayoría de los casos éstas se complementan con otro tipo de tareas: seminarios, grupos de discusión, cursos sobre evaluación, etc. Como ejemplo de ellos pueden citarse las prácticas realizadas en los CIES franceses (Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur), en cuyos centros los becarios doctorados, agrupados por áreas de conocimiento, se preparan para la docencia universitaria orientados por un tutor diferente al director de la tesis.

2.2.3. Formación permanente

En la formación permanente del profesorado no existe un planteamiento tan sistemático e institucional como en la preparación de los candidatos, o como en la formación de los noveles. En la formación permanente podría decirse que las actividades ofertadas por distintas instituciones en todos los países son múltiples, variadas y referidas explícitamente, en la mayoría de los casos, a aspectos muy concretos del área o materia con gran incidencia en las didácticas especiales.

En la década de los 60 empezaron los programas institucionales (cursillos, seminarios, talleres); en los años 70 estos se multiplicaron al crearse centros y grupos que se dedicaron directamente a la formación del profesorado universitario, comprobándose posteriormente que, a pesar de la actividad generada, el nivel de participación era pobre y sólo se aseguraba una escasa mejora de la realidad.

Entre las razones de ese bajo rendimiento, cabe destacar que se concedía un mayor valor a la investigación frente a la docencia, así como el cuestionamiento de ese tipo de actividades por parte de los profesores respecto al apoyo que ello podría proporcionarles para su labor docente.

Además se constató lo siguiente:

a) La desaparición de muchas instituciones que se creían imprescindibles en los 70, no sólo por falta de apoyos financieros sino, y lo que es más importante, por la dificultad de demostrar una prueba de éxito equivalente a los costes en la formación del profesorado.

b) Las iniciativas centrales para alentar y dinamizar los aspectos de desarrollo del profesorado disminuían a nivel institucional, aunque sigan existiendo muchos grupos consolidados y activos en Canadá, Reino Unido y otros países.

En cualquier caso, actualmente la formación permanente se reconoce como una exigencia a la que se responde, ya sea reglamentariamente como en Checoslovaquia o en la URSS donde el profesor debe actualizarse al menos una vez cada cinco años, ya sea manteniendo un carácter optativo, como la mayoría de los países, haciendo entonces intervenir la motivación pedagógica o el estímulo pecuniario o de promoción.

A pesar de ser éste un panorama muy complejo, nos vemos obligados a simplificarlo, agrupando el conjunto de iniciativas internacionales en dos grandes tipos de programas:

2.2.3.1. Formación espontánea mediante innovaciones en la enseñanza universitaria

Este tipo de propuestas nace de la relación existente entre innovación y formación. Generalmente surgen desde los departamentos, las secciones o las áreas de conocimiento al intentar afrontar estas las dificultades con que se encuentran los profesores en el ejercicio de su actividad.

Tal tipo de problemas lleva, habitualmente, a dos tipos de soluciones: a) Generar innovaciones específicas pedagógicas, y b) Generar innovaciones de estructura y de sistema.

a) Innovaciones específicamente pedagógicas

Todavía son pocos los profesores universitarios que tratan de innovar en su docencia. Generalmente lo hacen partiendo de sus propias iniciativas y, habitualmente, su preocupación fundamental se centra en dos frentes; por una parte el contenido de la enseñanza y, por otra, la transmisión de los conocimientos; de ahí que su interés se circunscriba fundamentalmente a la didáctica de sus respectivas disciplinas.

Este tipo de innovaciones, aún escasas, son las más ricas porque parten de los problemas de la propia práctica docente y, a la vez, ya que inciden en el desarrollo curricular y la reflexión sobre este, pueden llevar al profesor al análisis más profundo de lo que ocurre en sus aulas.

b) Iniciativas externas a la universidad

Aquí se englobarían otro tipo de innovaciones que son provocadas desde dentro o desde fuera del contexto universitario y que pueden producir cambios en el sistema o en la estructura ya sea de las áreas, secciones o departamentos.

Estas innovaciones están provocadas por las inquietudes docentes del profesorado que, al propiciar actividades estables, dan lugar a cambios en el sistema o en la estructura.

Un ejemplo es el de la Universidad de Quebec en la que, los profesores, al adoptar la pedagogía por objetivos como sistema de desarrollo del curriculum generan una estructura, el módulo, en cuyo ámbito se decide el programa y sus objetivos para presentarlo posteriormente a los departamentos a fin de obtener recursos. Otro caso es el de la Universidad de Hamburgo, que en 1970 creó el “Centro de Investigación Interdisciplinaria sobre Métodos de Enseñanza en la Universidad”.

2.2.3.2. Formación recibida mediante una enseñanza de pedagogía universitaria

En este grupo cabrían iniciativas que se desarrollan desde ámbitos tanto externos como internos a la universidad.

a) Iniciativas externas a la universidad

Nos referimos a las iniciativas generadas por las administraciones, generalmente en forma de becas o ayudas a la investigación e innovaciones sobre formación del profesorado así como la creación de instituciones o servicios más o menos independientes de dichas administraciones o universidades. Como ejemplos de este tipo podemos señalar el caso de Francia, con la Delegación General para la Investigación Científica y Técnica, y el Ministerio de Universidades, que asignan créditos especiales para investigaciones para investigaciones realizadas sobre la renovación de la enseñanza superior.

En los Estados Unidos de América, se destacaría como ejemplo el “Consejo para el Desarrollo Profesional Universitario” promovido y creado en 1985 por el “Departamento para la Educación Superior” y la “Asocia-

ción de Universidades del Estado de Pennsylvania” (APSCUF). Este consejo estatal está formado por representantes que provienen de universidades del Estado, y tiene como objetivos principales realizar actividades científicas, promover la investigación aplicada, mejorar la enseñanza y el aprendizaje, organizar programas de desarrollo curricular y potenciar la promoción profesional.

Otros ejemplos de esta categoría los constituyen el “Coordinating Committee for the Training of University Teachers” cuya tarea es el perfeccionamiento del personal dirigente y docente de los Departamentos de Educación de las universidades del Reino Unido, y el “Instituto de Perfeccionamiento de los profesores de pedagogía y psicología” de las universidades de la U.R.S.S.

b) Iniciativas en el ámbito de la universidad

Incluimos bajo este apartado iniciativas de diferente naturaleza:

- Cursos sobre psicopedagogía, metodología, utilización de medios audiovisuales, evaluación etc.
- Asesoramiento a petición de los profesores, (generalmente ayuda pedagógica).
- Información y documentación para la mejora de la enseñanza.

En los Estados Unidos de América, este tipo de instituciones universitarias dedicadas a la formación y a la mejora de la calidad de la docencia suelen concentrarse en centros o servicios de desarrollo profesional que frecuentemente son el producto de la unificación y centralización de distintas iniciativas y actividades universitarias aisladas que han evolucionado hasta tomar la forma institucional actual. Suelen tener un personal fijo para las tareas de planificación, coordinación, realización y evaluación de las actividades de formación.

Ejemplos de ello serían el “Centro para la enseñanza y el aprendizaje” de la Universidad estatal de Southeast Missouri, fundado en 1985 o el “Centro para la enseñanza y el desarrollo profesional” de la Universidad estatal de Sonoma, California.

Dentro de estas iniciativas destacaríamos también es el “Programa de perfeccionamiento del Cuerpo Docente” del Colegio Universitario de la Universidad de Maryland (UMUC’S Faculty Development Program).

Los servicios, gabinetes o instituciones creados por las administraciones o las mismas universidades son los instrumentos para llevar a cabo este tipo de iniciativas.

2.2.4. Evaluación

La preocupación por la evaluación es, sin duda, mayor que sobre la formación inicial y permanente.

2.2.4.1. Evaluación institucional

El problema de cómo evaluar la calidad de la educación superior y la investigación científica es uno de los temas centrales de la última década en la política educativa europea.

La preocupación internacional se mueve, en la mayoría de los casos, en el ámbito de la evaluación sumativa o terminal como control; su preocupación se centra en indicadores tales como el número de publicaciones, el tamaño de los laboratorios, los gastos por estudiantes, etc., que sustentan un concepto de calidad discutible.

Tomando como base la práctica de la evaluación llevada a cabo en las universidades estadounidenses, mencionaremos dos estrategias para la evaluación de las universidades como instituciones: la evaluación de la calidad y el proceso de acreditación.

a) Evaluación de la calidad

La evaluación de la calidad se centra en estudios dirigidos a evaluar comparativamente la calidad de las diferentes universidades. Este tipo de estudios lleva a la ordenación de las universidades según el nivel de calidad, aunque en realidad lo que hacen es evaluar la reputación investigadora del profesorado y no la docencia.

b) Acreditación

Consiste en un proceso de control realizado habitualmente cada diez años para establecer el nivel de calidad que poseen las instituciones. Si bien no es imprescindible para que la institución siga funcionando, las universidades lo solicitan voluntariamente, ya que su logro determina importantes beneficios.

Es habitual que, durante el período entre una y otra acreditación, se generen procesos de autoreflexión sobre los programas de las áreas y materias, los servicios que se prestan a la comunidad, etc.. Tales procesos surgen desde la misma universidad. Esta misma revisión, es llevada a cabo agentes externos a la institución, generalmente empresas privadas. Dichas evaluaciones, frecuentes en las universidades de EE.UU., se enriquecen con distintas estrategias cualitativas de perfeccionamiento, ya sea debido a los beneficios que reportan las acreditaciones positivas, ya porque los miembros de la comunidad están cada vez más concienciados de la necesidad de mejorar la calidad universitaria.

2.2.4.2. Evaluación individual de los profesores.

Dos son las iniciativas básicas sobre la evaluación del profesorado en el ámbito internacional: una dirigida a seleccionar a aquellas personas que desean ser profesores universitarios (evaluación para la selección) y otra, tendente a valorar periódicamente el nivel de logros alcanzados en el ejercicio de su profesión, a fin de incentivar a aquellos que han superado unos objetivos propuestos (evaluación para la incentivación).

Esta vertiente presenta la dificultad de evaluar funciones muy complejas y diversas, desempeñadas por el profesor en las instituciones universitarias tales como la docente, la investigadora, o la de gestión.

Respecto a la evaluación del profesorado, parece imprescindible mantener o incorporar la participación de los alumnos.

Hoy todo este proceso está sometido a una revisión crítica en los centros universitarios estadounidenses, entre ellos la Escuela de Medicina de la Universidad “John Hopkins”.

2.2.5. Organizaciones encargadas de la Formación del Profesorado Universitario

La clasificación de estas organizaciones también presenta muchos problemas ya que no podemos optar por un solo criterio, sin embargo, hay más uniformidad que en el tipo de actividades que promueven.

En cuanto a la formación inicial: en un tipo de institución, generalmente la Universidad, se imparten las materias específicas para las que se forma al profesor. En otro tipo de instituciones, se imparten cursos, créditos, conferencias o talleres que completan esa formación para la profesionalización de la docencia: en psicopedagogía, métodos, evaluación, etc...

Existen otras instituciones, que podríamos denominar Escuelas Superiores o Escuelas Normales Superiores en las que se forma, aunque no exclusivamente, a los profesores de Escuelas Normales. Ejemplos de ello son las Escuelas Normales Superiores francesas, la de Dakar o el “Centro Nacional de Formación de Inspectores Departamentales y de Profesores de Escuela Normal” creado en Francia.

En cuanto a la formación permanente, unas veces se encarga de la misma el Ministerio o sus Direcciones Generales; en el caso de Suecia; otras, son los Institutos Pedagógicos Nacionales, generalmente dependientes del Ministerio (Hungría o Perú) los que la realizan. Se puedan citar otras instituciones, más o menos independientes, generalmente vinculadas a las universidades o escuelas superiores como la “Chaire de Pedagogie et Didactique” en la Escuela Politécnica Federal de Lanusanne, y el “Instituto para la Enseñanza Superior de la Facultad de Artes” de la Universidad de Copenhague.

Frente a estas fórmulas centralistas aparece la respuesta de profesionales que unidos en sindicatos, asociaciones o grupos se hacen cargo de su propia formación (“Asociación francesa de Profesores de Matemáticas”, Berna y Vaud -Suiza-, en Rumanía o en Japón) o de otro tipo como la AIPU, o el EARDHE.

Por último, se constata que en la mayoría de los casos son las propias universidades las que han organizado y organizan la formación permanente de su profesorado como la “Oficina de los servicios instruccionales y de gestión” de la Universidad de Illinois fundada en 1964; el “Centre for Staff Development in Higher Education” en la Universidad de Londres, la “Interversitas” en EE.UU., autodefinida como la Asociación Mundial de Experimentación en materia de enseñanza postsecundaria.

2.2.6. Valoración General

En estos momentos el panorama internacional en la formación del profesorado universitario empieza a ser esperanzador, aunque considerado globalmente, en el conjunto de todos los países, sigue siendo pobre. No se aprecia una clara voluntad de llevar a cabo propuestas institucionales amplias y sistemáticas en lo relativo a la formulación inicial, fase tanto o más necesitada que la de la formación permanente.

En las propuestas de formación permanente la variedad y voluntariedad es la tónica general. Aún así, en la mayoría de los casos se fundamentan en un principio erróneo: “para enseñar basta con saber la materia o

asignatura". De ahí que las actividades se dirijan hacia la disciplina o especialidad y sus estrategias de enseñanza y no al profesor como eje fundamental; por ello proliferan actividades propias de una concepción instrumental de la enseñanza universitaria.

La evaluación institucional y la del profesorado se centran en el análisis de logros, olvidándose de la evaluación procesual y formativa. En cambio, la acreditación, como proceso de evaluación externa incentivadora, lleva consigo, a veces, una interesante dinámica interna en los departamentos universitarios.

Mejorar la Universidad implica también, y fundamentalmente, como se explicita en el capítulo correspondiente a la evaluación, una evaluación interna y formativa, no sólo de resultados.

3. Desarrollo Profesional del Docente Universitario

3.1. Consideraciones previas

Entendemos por desarrollo profesional cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades.

La cualificación profesional de los profesores y profesoras de la universidad debe ser concebida como un proceso de formación continua, en el que se conjuga una elevada preparación teórica en su disciplina, acompañada de una seria reflexión sobre la epistemología de la especialidad, con la preparación pedagógico-didáctica de ésta, contrastadas en el ejercicio de la propia práctica docente e investigadora.

La especialidad de la docencia universitaria exige una formación de profesores cuyas competencias profesionales comprendan tanto el adecuado conocimiento en un área del saber (indisociable de la actividad investigadora, actualizada y sensible a las demandas sociales) como las estrategias de intervención en el aula. Una formación de profesores que fuera capaz, a lo largo de toda la vida profesional, de mejorar y transformar la práctica de estos mediante el análisis de los problemas derivados de la acción realizada, y de convertir el curriculum en una experimentación permanente.

El conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades que caracteriza el profesional competente ha de ser percibido por el profesor universitario como una necesidad para su propia formación como docente. De ahí que cualquier propuesta de formación, para ser efectiva, debería contar con la previa aceptación del profesorado mediante un proceso de sensibilización y de convencimiento; es más, su colaboración y participación resultará imprescindible en la definición de las necesidades de formación y en la posterior concreción de estas en planes y proyectos.

De este modo, la formación y desarrollo del profesorado universitario implica dos fases fundamentales y profundamente interrelacionadas: la preparación del futuro docente y la formación del profesor novel y del profesor experimentado.

3.2. La Formación preparatoria del futuro docente

La formación del profesorado universitario es un proceso de desarrollo que debe tener lugar a lo largo de toda la vida laboral del docente, y en el que la formación preparatoria no es más que una primera fase.

Es, pues, muy importante recalcar la necesidad de adecuar mecanismos que aseguren una primera orientación para aquellos licenciados que decidan escoger la docencia universitaria como salida profesional.

Habiendo caracterizado la formación como un proceso de desarrollo profesional de carácter voluntario, promovido mediante sensibilización de carácter voluntario, promovido mediante sensibilización y convencimiento y que, además, está sometido a los criterios, necesidades y características de los distintos departamentos y centros universitarios, creemos que esta orientación inicial, si bien no debería ser obligatoria, sí podría considerarse como mérito para los concursos a plazas docentes.

(Téngase en cuenta que: no existen hoy especialistas suficientes para afrontar esta formación como requisito legal; las experiencias negativas de masificación en el nivel de EEMM podrían acarrear un previsible rechazo de los interesados; el costo sería excesivo ya que habría que formar muchos candidatos para muy pocos profesionales).

La formación del candidato debería proporcionar y desarrollar las competencias profesionales básicas del futuro docente en toda su amplitud, tanto en lo referente a los conocimientos, métodos y técnicas científicas de su disciplina, como en lo que respecta a la capacitación psicopedagógica y didáctica que le ayude a afrontar de forma indagativa su futura práctica docente. De esta forma, cualquiera que sea la formación que se proponga, debería vincularse a los problemas de la práctica universitaria y a los procesos individuales y/o colectivos de grupos de reflexión e investigación sobre dichos problemas.

En países como Estados Unidos y Canadá, y en menor medida en algunos países europeos, se llevan a cabo actividades de formación preparatoria mediante la organización de cursos de postgrado que incluyen materias relacionadas con: métodos de enseñanza, desarrollo curricular, orientación hacia la institución universitaria, resolución de problemas, toma de decisiones, etc.

Predomina la formación didáctica sobre la administración o de gestión, siendo el objetivo primordial contribuir a la mejora de la calidad de la futura enseñanza. Los estudiantes que pretenden acceder a la docencia universitaria reciben ayudas para poder participar en dichos cursos.

En esa misma línea, podrían desarrollarse las siguientes actividades preparatorias del futuro docente:

-La inclusión en el plan de estudios de créditos y materias optativas que hicieran referencia a la formación pedagógica.

- La creación de cursos de postgrado y masters en docencia universitaria.

En todo caso, se debería tener en cuenta que dichas alternativas tendrían carácter interdepartamental y que su eje debería ser el intercambio y análisis de experiencias y modelos que surgieran de la práctica educativa.

3.3. La formación del profesor

Este proceso continuo y global, debería abarcar dos etapas, la del profesor novel y la del profesor experimentado. Algunas de las actividades de formación podían ser compartidas por profesores de ambas etapas.

3.3.1. La Formación del Profesor Novel

Entendemos por profesor novel cualquier profesor universitario que se encuentre en sus tres primeros años de vida profesional.

La formación del novel no es más que un primer momento de toda su trayectoria profesional; se articularía en torno a su integración en un equipo docente, en el seno del cual se planificarán y se debatirán las actividades de enseñanza. Estas deberán abarcar situaciones profesionales muy diversas, tales como la reflexión sobre el trabajo en el aula, la práctica de situaciones de enseñanza compartida, la realización de intercambios profesionales, así como una valoración de las actividades docentes experimentadas en diversas situaciones y contextos.

En nuestro país, hasta la actualidad, no se dispone de experiencias suficientemente contrastadas en las que apoyarse para un estudio en profundidad del estado de la cuestión; se podría afirmar que no existe una especial preocupación en el ambiente universitario sobre el tema de la formación del profesor novel.

El profesor en formación se encuentra con una serie de dificultades debido a su deficiente preparación inicial. Por este motivo, proponemos la necesidad de una fase de formación inicial que tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Adquisición de conocimientos sobre los procesos que se desarrollan en el aula.
- b) Dominio de estrategias de intervención didáctica.
- c) Análisis de problemas de aprendizaje y desarrollo del alumno universitario.
- d) Formación en habilidades y estrategias de comunicación.
- e) Capacitación en estrategias de investigación e innovación educativa en el aula.
- f) Aplicación de procesos de evaluación que favorezcan el aprendizaje y desarrollo del alumno.
- g) Formación de valores culturales y en una ética profesional.

Todo ello, como ya se ha indicado, debería realizarse no sólo de forma individual sino en grupos de trabajo, estructuras docentes, integradas en los departamentos.

En la formación del profesor novel se considerarán, entre otros, dos factores importantes:

- El clima de formación.
- El proceso de integración de los profesores noveles.

Los futuros profesores suelen encontrarse en un ambiente de trabajo que no es el más idóneo para llevar a cabo su proceso de formación. No existen estructuras grupales activas que les sirvan de soporte para su integración y que, a la vez, faciliten su socialización. Aquellas estructuras serían las que favorecerían, de forma natural, el marco en el que los futuros profesores desarrollarían su proceso de formación.

De ahí se deduce que el departamento universitario, como unidad básica de docencia e investigación, debe llegar a ser el contexto principal de formación del profesorado y que, en su ámbito, debieran cumplirse, como mínimo, las funciones siguientes:

- 1) La elaboración de planes y programas de desarrollo profesional de los docentes del departamento, cuidando especialmente lo que hace referencia a los profesores noveles.
- 2) La coordinación de los programas del departamento con las actividades que desarrollen los servicios de la universidad y otras instituciones.
- 3) La evaluación de dichos programas como medio de conocimiento y mejora profesional.
- 4) La redacción, si procede, de informes sobre los profesores en formación.

La tutoría debería ser el elemento imprescindible para llevar a cabo el proceso de formación de los noveles. Se encargarían de ella profesores experimentados del departamento, especialmente preocupados por la dimensión didáctica. Su misión consistiría en orientar a los profesores en el desarrollo de los programas y en integrarlos en equipos de docentes que impartieran las mismas materias u otras afines.

De acuerdo con nuestra concepción del docente universitario y de las estrategias de formación propuestas, sugerimos que se constituyan equipos docentes de reflexión.

Las funciones primordiales de estos equipos serían la coordinación de las tareas que los profesores del equipo llevan a cabo con sus alumnos, y la reflexión sobre el trabajo en el aula a través del análisis y discusión de situaciones de enseñanza.

La experiencia de formación de los M.I.R. (Médicos Internos Residentes) tiene estrategias de acogida, tutorías de formación, intervenciones profesionales, sesiones clínicas docentes, etc., que nos muestran aspectos interesantes para la formación del profesor novel.

Para que la formación del novel pueda llevarse a cabo, el departamento deberá tener en cuenta los siguientes criterios de actuación:

- a) Asignar a estos profesores una menor carga docente, teórica o práctica.
- b) Integrarlos en alguna línea de investigación (disciplinar o educativa) del departamento, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades.
- c) Facilitarles el tiempo y los medios para asistir a congresos y para participar en actividades formativas en universidades, empresas y otras instituciones profesionales, públicas o privadas.
- d) Promover su colaboración en seminarios, grupos de discusión y otras actividades afines.

No existe una línea divisoria tajante entre los dos períodos de formación que hemos descrito. Por eso insistimos aquí en el carácter procesual y continuo de la formación del profesorado universitario.

3.3.2. La formación del Profesorado experimentado

La importancia de esta fase del perfeccionamiento, en el ejercicio de la docencia, surge de la necesidad de mejorar la calidad de proceso de enseñanza/aprendizaje y de docencia de los profesores universitarios. Esta idea se apoya en los siguientes argumentos:

- a) La insuficiente valoración social y académica de la docencia universitaria.
- b) La complejidad de llevar a cabo una tarea docente de calidad.
- c) Los cambios permanentes y hoy acelerados que se producen en la ciencia, la técnica y en la sociedad.
- d) La juventud actual del profesor universitario medio con más de 20 años, como promedio, de futuro ejercicio profesional.
- e) Las exigencias que se plantean ante el desarrollo de las nuevas titulaciones y la implantación de unos planes de estudio modernos, flexibles, homologados con los de otros países europeos, y relacionados con el mundo del trabajo.

Una actuación consecuente con estos planteamientos produciría una aportación de propuestas pedagógicas innovadoras y una transformación de la docencia universitaria.

Como ya se ha indicado, el departamento, es el ámbito principal donde se ha de desarrollar la formación. Los equipos de reflexión docente deberían ser los agentes principales para el desarrollo profesional en esta fase.

En un principio, se deberá partir de aquellos grupos de profesores más sensibilizados hacia la formación, abiertos a participar en el desarrollo de propuestas innovadoras que incidan en la mejora de sus prácticas docentes y, en definitiva, en el aprendizaje de los alumnos.

Sólo posteriormente, y una vez que la necesidad de mejora de la calidad de la docencia se haya difundido entre la mayoría del profesorado, se plantearían propuestas de acción que se extendiesen a todo el ámbito de la educación superior. El contenido de estas propuestas y acciones formativas se centraría en la creación de grupos autosuficientes de profesores que reflexionen sobre su práctica docente e investigadora.

Existen múltiples formas de concretar este planteamiento formativo. A título de ejemplo:

El “*Practicum*”, modalidad en la que profesores experimentados comparten con los noveles situaciones de enseñanza/aprendizaje.

La coordinación interdisciplinar, que permite la planificación y reflexión de los profesores de un mismo grupo de alumnos.

El intercambio de docencia, que propicia la intervención y observación recíprocas en las aulas, de profesores de la misma materia.

La acción formativa de los departamentos deberá centrarse y potenciarse desde los servicios y/o centros de formación, innovación y evaluación del profesorado que se creen en el marco de la política universitaria.

No obstante, corresponderá a las propias Universidades y a otras instituciones educativas (M.E.C., Gobiernos Autónomos, etc...) la responsabilidad de proponer, coordinar y seleccionar proyectos, ofertas y convocatorias para la formación e incentivación de la docencia, de acuerdo con las necesidades de los profesores, de los grupos de docentes, de los departamentos y de la misma universidad.

Se ha de destacar, por su relevancia para los procesos de desarrollo profesional universitario, la relación existente entre innovación y formación. El profesor universitario dispone especialmente, en comparación con otros niveles educativos, de un mayor margen de libertad en el diseño, desarrollo y evaluación de la docencia. Esta libertad y el mayor tiempo disponible para la indagación, pueden favorecer los procesos de mejora, la experimentación y la puesta en marcha de proyectos de innovación-investigación sobre la docencia.

El docente universitario, dedicado entre otras cosas a la formación de futuros profesionales en las diversas especialidades, tendrá que mantener una estrecha relación con el mundo del trabajo. Un profundo conocimiento teórico-práctico de las necesidades reales, en cada una de las profesiones, le ayudará a establecer criterios pedagógicos acerca de los conocimientos, habilidades y actitudes que debe introducir en su enseñanza para conseguir que los estudiantes incorporen positivamente, en un futuro, al mundo profesional.

La colaboración de docentes con experiencia en el campo del trabajo o que compartan la profesión con la enseñanza universitaria, abrirá nuevas perspectivas sobre el tema, facilitaría la realización de prácticas valiosas y dinamizaría a los departamentos al favorecer la simbiosis entre teoría y práctica.

Asimismo, se debería aprovechar e incluso potenciar todo tipo de iniciativas de colaboración entre la universidad (centros y departamentos) y las empresas, u otras instituciones públicas o privadas, a través de contratos o convenios para la investigación y de prácticas profesionales.

Este epígrafe se cierra con una síntesis referida a los principales ámbitos sobre los que puede incidir la formación:

- a) La mejora de los procesos de planificación y diseño del trabajo docente.
- b) La reflexión e indagación sobre la práctica docente e investigadora y sus resultados.
- c) El conocimiento de los alumnos en general y del grupo clase en particular.
- d) La formulación y experimentación de procedimientos y estrategias innovadoras.
- e) La organización de tiempos, espacios y secuencias instructivas en el aula.
- f) La utilización de recursos tecnológicos de todo tipo.
- g) El diseño de procedimientos de evaluación esencialmente formativa.
- h) La relación entre la profesión universitaria y el mundo de la empresa y del trabajo en general.

- i) Las relaciones humanas y la dinámica de grupos.
- j) El análisis psicodidáctico de las estructuras temáticas y asignaturas universitarias.

Para finalizar, introducimos una consideración de carácter genérico sobre política de la formación: creemos que se deben arbitrar procedimientos de incentivación para favorecer el desarrollo profesional del docente.

Dichos procedimientos deberían incluir, entre otros, la convocatoria de proyectos de innovación curricular ya de investigación sobre la propia docencia, así como el reconocimiento profesional y económico de una enseñanza de calidad.

4. La evaluación del Profesor en su contexto socio-profesional

En este capítulo se hace referencia a los diferentes aspectos de la evaluación por las vinculaciones que esta tiene en sus distintas modalidades, con la formación del profesorado.

No nos referimos pues, fundamentalmente, a la evaluación o control del ejercicio profesional de los docentes, o como comparación de resultados a través del rendimiento de los alumnos. Nos preocupa, sobre todo, la evaluación unida a la investigación educativa el análisis de las posibilidades de perfeccionamiento que cualquier tipo de evaluación pueda propiciar.

4.1. Dos perspectivas sobre la evaluación del Profesorado Universitario

Hay que tomar en consideración dos perspectivas sobre la evaluación que tienen incidencia en la formación del profesorado universitario. Una de control, verificativa o terminal (como podría ser la evaluación de la docencia por quinquenios), con incidencia en la remuneración de los profesores, -recientemente institucionalizada en nuestro país-, y otra formativa y procesual, de ayuda y apoyo al desarrollo profesional del docente que propicie tareas y proyectos de formación y autoformación del docente en cuanto tal.

Hasta que la institucionalización administrativa de la evaluación del profesorado universitario no genere una institucionalización profesionalizada de la misma, ambos tipos de evaluación serán percibidos por los profesores como procesos distintos y alejados entre sí.

Al avanzar el proceso de maduración profesional de los docentes, por un lado, y el proceso de solidez técnica y racionalidad pública de la evaluación de los profesores universitarios, por otro, ambos tipos de evaluación, podrán ir ampliando la zona común aprovechable.

Si la evaluación del profesorado universitario ha de mantenerse en el marco contextual de la ayuda y formación, es evidente que debe darse prioridad al modelo que hemos denominado de “evaluación procesual” frente al modelo de “evaluación verificativa”.

De cualquier forma, la cuestión fundamental será la repercusión de ambos tipos de evaluación en la mejora del aprendizaje que realiza el alumno.

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

La razón fundamental de optar por este modelo de evaluación de proceso predictivo radica, precisamente, en su homogeneidad con el contexto formativo en el que hemos decidido situar la evaluación del profesor.

4.2. La evaluación del Profesorado Universitario como innovación

4.2.1. La evaluación verificativa como innovación

Es importante tener en cuenta que evaluar al profesorado universitario constituye una innovación. Las autoridades académicas y/o ministeriales, así como los expertos encargados de introducir la evaluación de la enseñanza universitaria habrán de prestar especial atención al hecho de que nos encontramos ante un fenómeno novedoso con todas las ventajas y desventajas, resistencias e intereses en juego, que la teoría general de la innovación y el cambio educativo lleva largos años investigando. Este carácter de innovación de la evaluación verificativa se extenderá a diversos ámbitos, entre los que cabe destacar:

El profesorado, que puede descubrir por primera vez la importancia de su profesionalización docente, al verse evaluado en esta dimensión quizás olvidada de su puesto de trabajo, pero que también puede sentirse amenazado por un proceso de control externo.

El alumnado, al que suele recurrirse como una de las fuentes de información descriptiva de la enseñanza real, que tendrá que asumir la nueva tarea de colaborar con su aportación, seria y honesta, a la mejora de la docencia universitaria.

Los diferentes responsables de la administración educativa universitaria, que asumirían el riesgo de utilizar exclusivamente los resultados de la evaluación como control del profesor.

Los expertos e investigadores en evaluación e innovación educativa, que tendrán que asesorar e investigar sobre procesos hasta ahora descuidados en nuestro sistema universitario.

Nos encontramos ante uno de los territorios pedagógicos en el que las experiencias son menos generalizables de unos países a otros, habida cuenta de la idiosincrasia de numerosas variables intervinientes: percepción de los sistemas de autoridad y control académicos, sistemas de selección y formación de los profesores universitarios, perspectivas de promoción profesional por el hecho de ser un profesor excepcional, prestigio social de la dimensión pedagógica y su peso en la selección de los profesores universitarios, etc.

Nos hemos referido hasta el momento a una evaluación verificativa exclusivamente centrada en el profesor, pero también habría que pensar en una evaluación institucional, de carácter holístico que tuviera en cuenta estructuras, medios, ámbito legislativo, político, social, etc. Esta evaluación redefiniría y contextualizaría la evaluación individual.

4.2.2 La evaluación procesual como innovación

Esta evaluación del profesorado con fines innovadores y de mejora tiene en cuenta dos tipos de necesidades que normalmente van unidas:

- a) Las de formación y desarrollo del conjunto de profesionales de un departamento o institución.
- b) Las presentes y futuras del departamento o institución.

La evaluación formativa debe intentar conseguir una integración entre el desarrollo del personal y los fines de mejora departamentales/institucionales.

La finalidad básica de este tipo de evaluación recae en la identificación de áreas de mejoras específicas y de demandas internas y externas de perfeccionamiento, dentro del contexto departamental y personal, en el que se pone de relieve la mejora de la actuación y el desarrollo de las habilidades personales e interpersonales, y una mejor atmósfera para el cambio efectivo, gradual y planificado.

Las investigaciones recientes, dentro del campo de la evaluación del profesorado en EEUU e Inglaterra, sugieren que los profesores de una institución o departamento se benefician de la evaluación formativa, si no se les limita a una actuación standard y si se les facilita la realización de actividades que les ayudan a darse cuenta, sobre maneras alternativas de formular problemas, reformular supuestos, variar perspectivas y romper rutinas en un proceso de retroalimentación, colaboración y recogida de información formativa, sino se les

limita a una actuación standard y si se les facilita la realización de actividades que les ayudan a darse cuenta, sobre maneras alternativas de formular problemas, reformular supuestos, variar perspectivas y romper rutinas en un proceso de retroalimentación, colaboración y recogida de información.

En este proceso se determinan los criterios en que debe basarse la evaluación dentro de un contexto específico en las distintas esferas de actuación: investigación, docencia, organización y gestión.

Es un proceso en el que las personas evaluadas participan activamente, tanto en su propia autoevaluación como en la autorevisión departamental.

El valor más importante de la autoevaluación recae en la autocomprensión y en la mejora de la propia práctica y es totalmente adecuada para un contexto profesional universitario. Hablar de autoevaluación es hablar de reflexión en la acción. Es un tipo de evaluación que va unida a un aprendizaje basado en la experiencia y que requiere de la reflexión para poder llegar a un nuevo o mayor conocimiento de la situación y a una nueva apreciación de los hechos. La reflexión es un proceso que implica: actividad, preparación, compromiso, sistematización y recogida de información, que puede hacerse tanto individual pero sobre todo colectivamente.

4.3. Una secuencia pragmática de las decisiones para la evaluación del profesorado

Es una aproximación al proceso de la evaluación del profesorado universitario, cabría diferenciar los siguientes momentos de decisión:

¿Para qué evaluar?. Se evalúa para ejercitar una responsabilidad social respecto al uso de unos bienes públicos cuya utilidad ha de ser comprobada.

Se evalúa también para poder comprender y mejorar racionalmente el servicio público de la educación.

¿Con qué criterios evaluar?. Sin ánimo de exhaustividad, como sencilla ejemplificación de algunos indicadores generalmente aceptados para estimar la calidad objetivable de la enseñanza universitaria, proponemos algunos criterios, ordenados según los cuatro momentos del ciclo didáctico:

En el ámbito de la programación. El profesor:

- a) Se interesa por conocer la biografía de sus alumnos, lo que saben e ignoran en relación con su asignatura, sus intereses profesionales e intelectuales, etc.
- b) Comparte con sus alumnos la discusión de los objetivos de su enseñanza.
- c) Justifica ante sus alumnos la discusión de la selección y organización de los contenidos temáticos de su materia.
- d) Elabora con sus alumnos las decisiones relativas a la metodología, a la evaluación y a la vida del aula.

En el ámbito de la metodología. El profesor:

- a) Dispone de variedad de canales de codificación para su comunicación didáctica.
- b) Utiliza diversidad de situaciones de aprendizaje: clase magistral, pequeños grupos de trabajo, experimentación en laboratorio, trabajo de campo, simulaciones profesionales, organización de debates, etc.
- c) Establece continuas relaciones teoría-práctica y práctica-teoría.
- d) Favorece en su discurso no sólo el ejercicio de las operaciones intelectuales simples (almacenamiento memorístico de información, procesos algorítmicos), sino, sobre todo, el ejercicio de los procesos mentales de mayor complejidad (aplicación, síntesis, análisis, argumentación, opinión, creación, etc.).
- e) Favorece la autonomía intelectual de los alumnos.
- f) Promueve la construcción crítica y compartida del conocimiento.
- g) Resulta accesible a sus alumnos especialmente a través de las tutorías.

En el ámbito de la evaluación. El profesor:

- a) Concibe y practica la evaluación en un contexto integrado de evaluación / investigación / innovación, en comunicación contrastada con otros profesores/evaluadores.
- b) No practica exclusivamente la evaluación final y calificatoria, sino que ofrece posibilidades de evaluación continua, entendida como ayuda al nivel de aprendizaje demostrado por el alumno durante el proceso.
- c) Ofrece sistemáticamente algún tipo de explicación al alumno acerca de la calificación obtenida y orientaciones sobre la forma de mejorar su futuro aprendizaje.
- d) Tiene establecidos criterios de calidad para la evaluación de sus alumnos, criterios que son conocidos por estos desde el comienzo de curso, con diálogo abierto, sobre ellos.

En el ámbito de la investigación. El profesor:

- a) Introduce innovaciones que ponen en cuestión las rutinas de su práctica docente.
- b) Aprovecha o utiliza los resultados de su investigación disciplinar para mejorar su enseñanza.
- c) Comparte con otros profesionales los hallazgos de su investigación tanto disciplinar como educativa.

¿Quiénes han de evaluar a los profesores? ¿En qué situación?. Como quiera que la multidimensionalidad de perspectivas produce un incremento del nivel de fiabilidad en la evaluación, una vez asegurada la pertinencia de la fuente que emite el juicio, es obvio que conviene aprovechar el mayor número de evaluadores técnica y económicamente posible. En principio, cabe pensar en el autoinforme del mismo profesor, en la opinión del alumnado, en el informe de los colegas y autoridades académicos del profesor evaluado, en la estimación de expertos externos, etc.

Resumiendo, si la evaluación debe ser un proceso formativo multidimensional, se requiere que:

- El profesor evaluado enjuicie su propia actividad.
- Los alumnos y colegas del profesor evaluado enjuicien a éste.
- Este conjunto de opiniones sea examinado críticamente por un equipo externo de expertos.

De lo que se desprende que, para poder poner en marcha este proceso, es necesario:

- Que las encuestas a los alumnos sobre la calidad de la docencia que reciben se hagan obligatorias.
- Que los profesores (y, en cuanto ello sea factible, los equipos docentes) emitan su opinión razonada sobre esas encuestas.
- Que se constituyan equipos de expertos (con mayoría de miembros ajenos a la universidad del evaluado) que sean capaces de evaluar constructivamente este material, en diálogo con el interesado y, eventualmente, con el equipo del que forma parte.

Estos equipos de expertos podrían actuar aplicando, entre otras, las siguientes técnicas:

a) Discusión con el profesor y equipo docente:

- Sobre el “proyecto docente” del profesor o grupo, y su contraste con la realidad.
- Sobre la programación de la asignatura o asignaturas.
- Sobre los contenidos, y su interacción con otros impartidos en el departamento y el centro universitario.
- Sobre la labor tutorial realizada por el profesor con sus colegas noveles. Si se trata de un profesor novel, discusión en profundidad con su tutor.

b) Análisis de la dinámica del aula: la comisión presencia una clase, directamente o mediante grabación, previo diálogo con el profesor sobre sus objetivos en ella.

c) Valoración de la investigación pedagógica desarrollada por el profesor:

- Estancias (con objetivos pedagógicos) en otros centros, o invitaciones a expertos didactas de otros centros.
- Participación en proyectos de investigación de índole pedagógica.
- Obra escrita de igual carácter: libros y artículos en revistas, con atención al nivel de calidad de éstas.
- Organización de (o participación en) reuniones de carácter pedagógico; ponencias y comunicaciones presentadas en ellas.

De este trabajo deberían surgir informes sobre la actividad del profesor evaluado, pero también sobre un equipo docente y, aunque quizá tangencialmente, también del departamento.

De alguna forma, un escrutinio de los diversos equipos que funcionan en un departamento sería equivalente a una acreditación docente de éste. Por eso es aún un desideratum lejano.

Lo imperativo, ahora, es que las autoridades académicas y ministeriales establezcan unos niveles de calidad docente tan exigentes como los que se establezcan para la evaluación de la investigación. Sin ello, lo anterior perderá toda su virtualidad de mejora de la situación docente en la universidad.

En cuanto al aprovechamiento institucional de la información procedente de la evaluación del profesorado universitario, cabe pensar en diversas aplicaciones, por ejemplo:

- a) Orientar la temática de posibles acciones formativas dirigidas a mejorar la capacidad didáctica de los profesores.
- b) Evaluar indirectamente el sistema de selección del profesorado universitario.
- c) Evaluar la eficacia de acciones de formación pedagógica desarrolladas con anterioridad para el profesorado universitario.
- d) Preparar planes de formación e investigación didáctica universitaria a la luz de las lagunas que sistemáticamente vaya acusando la evaluación en años sucesivos.
- e) Poner en comunicación grupos de profesores universitarios (departamentos, facultades/escuelas universitarias, universidades, áreas de conocimiento, etc.) afectados por interesados en problemas didácticas similares.
- f) Evaluar las condiciones institucionales en las que los profesores desarrollan su docencia.

5. Principios de intervención en la Formación del Profesorado Universitario

Presentamos a continuación algunos principios de intervención que parten de las referencias teóricas anteriores llevando nuestra propuesta al terreno de las concreciones.

Unas, referidas a la actuación del profesorado, otras a las exigencias que deben plantearse tanto la administración educativa como la propia institución universitaria.

5.1. Criterios que han de guiar la Formación

Según los planteamientos anteriormente expuestos y deduciendo de la reflexión teórica los principios que han de orientar el perfeccionamiento en profundidad de los profesores universitarios, consideramos que la política de apoyo a la formación permanente de los docentes en la universidad habría de alentar, fundamentalmente, iniciativas que tengan las siguientes características:

a) Centradas en la práctica profesional. Es decir, que ante múltiples posibilidades de desarrollo profesional y disponiendo de medios limitados, habría que favorecer aquellas iniciativas que se vinculan a la discusión crítica sobre la práctica de los profesionales que están en ella, o si se trata de aspirantes a profesores, sobre la práctica de profesionales que sean tutores de estos.

b) Surgidas de la iniciativa de los profesores. Frente a la tentación de hacer obligatorio para todos los profesores en curso de formación o de perfeccionamiento, frente al peligro de generar la normativa que impone la asistencia a seminarios o jornadas, frente al riesgo de exigir que todos hagan proyectos de investigación-acción, es preferible alentar aquellas iniciativas surgidas del deseo de los mismos profesores de mejorar la acción, sin perjuicios de cuantas modalidades puedan instrumentalizarse para ello.

c) De carácter colegiado. Debería darse preferencia a las iniciativas interdepartamentales, departamentales o grupales frente a las que sean emprendidas por profesores de forma aislada, ya que la investigación sobre la práctica se enriquece en un tratamiento plural, que exige la observación externa, el análisis compartido, la discusión de experiencias, la toma de decisiones en torno a valores, etc. Este tipo de iniciativas permite un cambio más ambicioso ya que afecta a realidades más amplias en su estructura y más complejas en su concepción.

d) De difusión pública. Las iniciativas de formación han de difundirse como ejemplificaciones estratégicas que sean conocidas por otros profesionales. La divulgación de la Investigación en la acción realizada por los profesores es de vital importancia para impulsar en otros contextos y por otros profesionales experiencias de perfeccionamiento. De ahí que se deba dar preferencia a aquellas iniciativas que se plantean como proyec-

tos de utilidad pública y no como estrategias de engrosamiento del curriculum particular, así como a la creación de canales de difusión suficientes para su posterior divulgación.

5.1.1. Estrategias de Formación

Las estrategias para la formación de los profesores y profesoras de la enseñanza superior nacen, obviamente, de la misma concepción de docente. Una forma de entender al profesional de la enseñanza acarreará unas determinadas estrategias para la preparación profesional.

El profesor provoca en las aulas o en otros escenarios educativos procesos de construcción del conocimiento, partiendo de las características cognitivas, personales y sociales de los alumnos y de un cuerpo de conocimientos elaborando por la comunidad científica. El alumno acude a las aulas con unos conocimientos rudimentarios sobre la ciencia y el profesor ha de construir con él un conocimiento riguroso y elaborado; por ello el alumno no sólo aprenderá datos sino procesos de indagación y de contrastación del saber.

Provocar procesos de aprendizaje en el aula y fuera de ella exige, además de conocimientos disciplinares, unas destrezas para la acción y unas actitudes hacia la tarea que no pueden fiarse a la intuición, a la disposición natural o al azar.

Conocer las características del aprendizaje, manejar la dinámica del aula, dominar los complicados mecanismos de la evaluación, contextualizar la enseñanza en su auténtica dimensión ética, política y social, utilizar las estrategias didácticas adecuadas, exige una preparación específica que va más allá de los estudios de la disciplina.

El problema que aquí se plantea es cómo conseguir esa formación de la que muchos profesores no se sienten necesitados y que algunos incluso rechazan.

De ahí nuestro deseo de llamar la atención sobre peligrosos “atajos” que sólo aparentemente conducen a donde se pretende llegar. A saber:

a) **El profesorado universitario no se forma principalmente a través de prescripciones legales** que obligan al profesional a hacer algunas actividades o a poner en marcha algoritmos didácticos. No es posible conseguir docentes preparados a través de decretos o de normativas. Exigir que se realice un proyecto docente, por ejemplo, no consigue necesariamente buenos profesores.

b) **El profesorado universitario no se forma solamente a través del aprendizaje de teorías sobre la enseñanza** que luego no funcionan en las aulas en las que han de aplicarse, ya que cada aula tiene un elevado componente idiográfico y singular. No se forman buenos profesores obligándoles a recibir cursos y conferencias. Aunque ambas actividades pueden tener su utilidad en un contexto motivador de formación.

c) **El profesorado universitario no se forma exclusivamente con la adquisición de catálogos de técnicas didácticas** que luego pueda aplicar en el aula porque estas técnicas no se pueden emplear de forma indiscriminada, en contextos de difícil asimilación, en tiempos poco propicios y adecuados o con grupos de alumnos numerosos.

d) **El profesorado universitario no se forma a través de la evaluación entendida como una auditoria.** En el mejor de los casos, esa evaluación le obligará a cumplir la normativa y a evitar aquellas actitudes que de antemano conocía como negativas, injustas y desafortunadas.

Todo ello puede ayudar al docente. Pero la prescripción, la teorización, la tecnificación y la evaluación así entendidas, no son caminos suficientemente eficaces para llegar a buen fin. Es el profesor, a través de su reflexión sobre su docencia quien puede comprenderla y mejorarla. Tanto en el caso del aspirante a profesor, como del profesor novel o del profesional experimentado, es su capacidad de analizar su práctica, sobre todo en contraste con otros profesores, lo que le permitirá atender aquello que define la naturaleza del proceso que desarrolla, las características del contexto en que se realiza y la dinámica del grupo con el que trabaja.

El profesor ha de ser un investigador sobre su práctica educativa, un profesional que experimenta y que explora en aquellos procesos que desencadena y desarrolla. Los cursos sobre didáctica, los libros de pedagogía, los recursos bibliográficos y audiovisuales, las condiciones espaciales, etc. servirán de ayuda para hacer viable la reflexión y el camino consecuente.

Las estrategias de formación han de estar asentadas en esa voluntad de indagación que parte del cuestionamiento de aquellas rutinas discentes que él ha practicado como alumno, que ha observado en sus profesores y que él mismo ha ejercitado en su vida profesional. Si nada se pone en cuestión, es imposible la mejora. Las siguientes metáforas podrían ilustrar este proceso:

a) **Un triángulo estratégico: investigación, innovación, formación.** La formación del profesor universitario ha de asentarse sobre la investigación que realice de su práctica docente. Es esa investigación la que proporcionará el perfeccionamiento y, consiguientemente, un cambio significativo en la vida universitaria.

Relacionar estos tres vértices tiene un sentido último: la formación del profesor está orientada a la innovación en la universidad, es decir, a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Poco sentido tendría la formación del profesor que no revirtiera en la calidad de la tarea.

La investigación sobre la propia docencia es el camino que aquí proponemos como uno de los más eficaces para la formación, a la luz y siendo coherentes con los planteamientos internacionales y de nuestro contexto antes comentados.

El profesor universitario, dedicado a la investigación disciplinar, olvida frecuentemente la indagación sobre el proceso de enseñanza, es decir, sobre una práctica en la que necesita tomar decisiones rigurosamente informadas. No son sólo los especialistas en didáctica los que han de investigar para que los prácticos pongan en funcionamiento las conclusiones. Esta separación hace inviable el cambio y la mejora.

El perfeccionamiento del profesor no consiste solamente en la actualización en teorías pedagógicas y en recursos tecnológicos o metodológicos transmitidos por los especialistas. Lo que ayudará al profesor ante un problema no es una solución ofrecida heterónomamente, sino las formas en que podrá él mismo abordarlo de manera autónoma.

b) **Otro triángulo profesional: querer, saber, poder.** Ser un profesional competente exige la triple coincidencia de tres instancias de diferente índole. No es una buena estrategia incidir sobre una sola de ellas olvidando una de las otras, o las otras dos.

Querer supone una disposición profesional hacia una tarea en la que se cree y en la que se desea estar. Si no existe esta primera condición será difícil que las otras dos sean efectivas. Los profesores pueden no desear el perfeccionamiento en la práctica docente. Sea por la escasa profesionalidad, sea porque se ha accedido a ese trabajo por motivos accidentales, sea porque externamente se multiplican las presiones para que se atiendan otros frentes profesionales. Hoy por hoy, mientras más tiempo dedique a la mejora de la calidad de la enseñanza, peores expectativas profesionales parecen esperar al profesor, ya que nunca se tienen en cuenta sus esfuerzos en este sentido. Acudir exclusivamente a la profesionalidad de los profesores para exigirles el perfeccionamiento es una estrategia de escasa eficacia y de peligrosos efectos secundarios.

Saber supone dominar unos conocimientos (disciplinares y pedagógicos), unas destrezas, que posibiliten la acción eficaz. El profesor universitario tiene la oportunidad de formarse en la disciplina que ha de impartir, pero apenas si encuentra posibilidad de preparación en las habilidades que requiere la dinamización del proceso de enseñanza/aprendizaje. Creer que no es necesaria más que la buena voluntad y unas dotes naturales para la comunicación, lleva a una práctica profesional depauperada.

Poder exigir que las condiciones en que el profesor universitario desarrolla la docencia hagan viable una enseñanza eficaz para el aprendizaje. El número de alumnos en las aulas, la disposición del mobiliario en ellas, los tiempos disponibles para la acción tutorial, la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje, etc. hacen difícil en ocasiones, por más que el profesor quiera y sepa cómo enseñar, una tarea de carácter efectivo.

Las estrategias de formación del profesional docente universitario se asientan en la investigación sobre la práctica, dado el carácter crítico de la actividad que realiza y dada la saturación de opciones de diversa índole que ha de realizar.

La intencionalidad debe traducirse en principios de procedimiento que han de regir todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Al ser el aula un contexto dinámico, no existen soluciones genéricas o técnicas seguras que se puedan aplicar de forma mecánica.

Las situaciones con que se encuentra el profesor son concretas y no se ajustan únicamente al carácter genérico que aborda la técnica y la teoría existente. No existe una relación lineal entre el conocimiento científico pedagógico y la adecuada conducción del aula.

Los puntos de crecimiento profesional son las incertidumbres porque estas constituyen potenciales para avanzar. Poner en cuestión el conocimiento adquirido y el conocimiento pedagógico, poner en tela de juicio las rutinas docentes, propicia y facilita una reflexión sobre la actividad y sobre el sentido de la misma. La problematización de la tarea y del contexto obliga al profesor a indagar sobre la naturaleza de su práctica.

Una retórica de conclusiones transmitida por los especialistas a los inexpertos, pondría siempre a los profesores en “situación de cursillo”. No es ese el mejor camino. Si el profesor no se replantea sus rutinas sobre

el método, sobre la evaluación, sobre la comunicación con los alumnos y, en general, sobre la naturaleza del proceso de enseñanza/aprendizaje tal como él lo concibe y ejercita, todo esfuerzo externo será estéril. Es más, podrá ser perjudicial. Se ha de ayudar al profesor, su valoración del éxito y las atribuciones mediante las que explica lo que sucede en el aula y los resultados del trabajo en la misma.

Si piensa que su conocimiento es infalible, que lo transmite de forma clara, que hace evaluaciones “científicas” y que, cuando fallan los alumnos, es porque son torpes, no han estudiado o no tienen la base suficiente, es difícil que su práctica pueda mejorar. Por muchos cursillos que haga, por muchos libros que lea, por muchas técnicas que aprenda, por muchas evaluaciones que le hagan.

Conocer teorías pedagógicas, utilizar técnicas didácticas, disponer de medios audiovisuales no lleva aparejada automáticamente una enseñanza de calidad. El profesor ha de poner todo ese caudal de saberes y destrezas al servicio de una concepción deontológica de la práctica educativa. La mejora de la práctica profesional lleva consigo el enfrentarse a situaciones desconocidas, modificar las rutinas, experimentar nuevas hipótesis, utilizar técnicas y materiales e instrumentos, recrear estrategias, inventar procedimientos, tareas y recursos, analizar procesos de evaluación, revisar relaciones, indagar sobre el juego de papeles... Todo ello es posible desde la concepción del profesor como investigador en su aula.

La investigación es, pues, la base de la mejora profesional. Sólo enseñaremos mejor, según indica Stenhouse, si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de hacerlo.

La estrategia general que aquí se propone es la de propiciar el deseo de mejora, la de facilitar los medios para que quien lo desee pueda realizar su perfeccionamiento a través de la investigación sobre la práctica y la de generar condiciones para quien haga esto no resulte perjudicado profesionalmente.

Para ello el profesor necesita:

- Motivos para emprender con empeño la mejora de la tarea profesional.
- Tiempos explícitamente destinados a la reflexión sobre la práctica educativa.
- Especialistas que asesoran su indagación.
- Condiciones para desarrollar sus innovaciones con garantía de éxito.
- Colegas comprometidos en una tarea de exploración compartida.
- Medios para realizar una recogida adecuada de evidencias sobre la práctica.
- Valoración de la investigación específicamente didáctica.

5.2. Sugerencias institucionales

La mejora de la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad ha de buscarse no sólo desde la exigencia a los profesionales (evaluaciones externas, presiones institucionales, demandas de los

alumnos...) sino desde el establecimiento de las posibilidad de una preparación, de unas condiciones y de unos medios que hagan viable la acción progresivamente eficaz.

Las estrategias de mejora desde las instituciones inciden fundamentalmente en la trilogía de instancias que citábamos anteriormente, de modo que si es responsabilidad del profesor propiciar la cadena querer-saber-poder incidiendo descendentemente en sus eslabones, es responsabilidad de la administración desarrollarla en el sentido inverso: poder-saber-querer.

En definitiva, la Administración tendría la responsabilidad de crear condiciones en que fuese posible la acción eficaz e incidir en aquellos factores y circunstancias que hacen posible la formación y la motivación del profesor.

5.2.1. Compromisos Institucionales

La acción del profesor se desarrolla en el marco de una institución. El contexto organizativo de la misma ha de tener unas condiciones, ha de ser gestionado de una forma y ha de disponer y facilitar unos recursos de tal modo que el profesor pueda desarrollar su actividad de forma definitiva y estimulante.

Exponemos a continuación algunas iniciativas a través de las cuales puede hacerse efectiva esta preocupación:

5.2.1.1. Mejorar las condiciones en las que los profesores desarrollan su actividad

Es cierto que la mejora de las circunstancias en las que un profesor desarrolla su actividad no llevan inexorablemente aparejada la calidad, pero no es menos cierto que sin esas condiciones favorables no es posible la actividad positiva.

Veamos tres ejemplos en los que es necesaria una acción urgente por parte de las instituciones:

a) La disminución de la ratio de alumnos por aula y de la ratio de alumnos por profesor. No es posible una enseñanza de calidad en aulas de más de cien alumnos. ¿Por qué la ratio de los niveles inferiores se sitúa en torno a 25/30 alumnos y la del primer ciclo de la universidad en más de 100? No es fácilmente explicable sin utilizar las claves de una despreocupación por la metodología. El número de alumnos tiene al profesor prisionero por una condena metodológica que hace inviable un trabajo tutorial mínimamente aceptable. ¿Qué decir del profesor que ha de evaluar a más de 500 alumnos, repartidos en tres cursos de docencia, quizás en disciplinas diferentes?

b) La disposición de las aulas, la configuración y la calidad del espacio donde se desarrolla el aprendizaje han de reunir unas condiciones que permitan una flexibilidad metodológica y no imponga un ejercicio de control y silencio. A veces, ya es un logro considerable que todos los alumnos puedan sentarse de cualquier manera dentro del aula. Hablar en esas condiciones del perfeccionamiento del profesor no pasa de ser una ironía y es, en todo caso, una contradicción flagrante.

c) Crear al profesor una necesidad exclusiva de hacer méritos asentados en las publicaciones y en la investigación disciplinar, puede alejarle de una atención especial al proceso de enseñanza/aprendizaje. Todo el tiempo y recursos utilizados en perfeccionar la planificación, el desarrollo y la evaluación del aula no sirven desde el punto de vista meritocrático, ya que nadie tiene en cuenta este esfuerzo. Las horas de tutoría, dedicadas a la orientación de los alumnos se convierten en una rémora para el desarrollo profesional. De ahí la necesidad de crear unas condiciones en las que la preocupación efectiva por la calidad de la enseñanza revierta en un beneficio curricular para el profesor.

d) Promover un clima de mejora de la calidad de la universidad y de necesidad de profesionalización entre los distintos sectores de la comunidad educativa universitaria. Para obtener la profesionalización de la enseñanza universitaria, se requiere como una condición indispensable, el convencimiento y adaptación de los distintos estamentos universitarios de que esta es necesaria y positiva para la universidad y la sociedad en general.

Considerar la enseñanza universitaria al mismo nivel que la investigación; hacer de la mejora de la enseñanza una prioridad institucional, desde todos los niveles de responsabilidad universitaria, cambiando conductas y normas académicas y generando debates pedagógicos; implicar al profesorado en general y a todos los niveles de responsabilidad académica y de gestión en la planificación, realización y evaluación de las propuestas y planes de formación y desarrollo; acompañar la positiva retórica sobre la necesidad de perfeccionar la docencia con políticas de soporte institucional reales y efectivas desde las administraciones; cuidar la calidad, no sólo la cantidad de los programas y actividades de desarrollo profesional por así ganar reputación y prestigio entre los docentes; partir de grupos sensibilizados y cultivar sentimientos de implicación y responsabilidad en los planes de desarrollo universitario; valorar no sólo las carencias y necesidades del profesor, sino también los éxitos conseguidos y los aspectos positivos de su docencia, etc., supone crear un nuevo clima y una sensibilización hacia el tema del perfeccionamiento docente y con ello de la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, indispensable para una efectiva realización de las iniciativas propuestas.

5.2.1.2. Habilitar tiempos para la formación en la reflexión sobre la práctica de otros profesionales (períodos sabáticos)

No es coherente exigir a los profesores y a los expertos un largo e intrincado esfuerzo para mejorar la calidad cuando lo que es tan sencillo como aplicar unos presupuestos a la formación tarda tanto tiempo en llevarse a cabo de una manera coherente y generalizada.

Hay que desarrollar una política de períodos sabáticos. Hay que estimular las estancias en otros departamentos de centros nacionales e internacionales con una finalidad formativa. La Administración, las universidades y los propios departamentos deben dedicar recursos y tiempos docentes para que ello sea posible. Desde el ejemplo ideal del año sabático a períodos más cortos pero quizás más provechosos.

Conocer, compartir y analizar experiencias de otros profesionales puede hacer comprender la naturaleza de los fenómenos de construcción del saber y tomar decisiones sobre la forma de compartirlo con los estudiantes.

En esa organización han de estar presentes también los departamentos, ya que a ellos ha de pedírseles que compartan el esfuerzo económico que, como servicio público, necesita realizar la universidad.

No se puede realizar una política de perfeccionamiento desde la desconfianza en los profesionales. En cualquier caso, se pueden arbitrar medios para garantizar que esos bienes públicos destinados a la formación de los profesores no se despilfarran en viajes sin contenido profesional o en un ocio baldío.

Esta decisión haría ver a los profesores que la Administración tiene interés real por la calidad y que no me plantea el perfeccionamiento exclusivamente como un fruto del control y de la exigencia indiscriminada.

5.2.1.3. Destinar presupuestos especiales y priorizar la asignación de los mismos proyectos relacionados con la mejora de la calidad de la enseñanza.

No resulta equilibrada la proporción de bienes destinados a la investigación disciplinar y a la investigación didáctica. Es necesario explicitar en la priorización de líneas, hacer presente en las convocatorias y hacer efectiva en las concesiones una mayor cantidad de dinero para la investigación didáctica.

Sería necesario dotar económicamente a los departamentos con partidas presupuestarias especiales para poder desarrollar actividades y programas de formación y desarrollo.

Es difícil compatibilizar la declaración de intenciones y la teorización sobre la calidad con la cicatería presupuestaria a la hora de potenciar y desarrollar la investigación educativa. De esa contradicción surge muchas veces una fuerte reticencia de los profesores cuando se intenta establecer un discurso oficial sobre su perfeccionamiento pedagógico.

5.2.1.4. Desarrollar experimentaciones pedagógicas y proyectos de didácticas especiales de planes de estudio

Planteamos la experimentación curricular desde dos vertientes, no necesariamente excluyentes, aunque sí diferenciadas: una de carácter previo a la generalización y otra de naturaleza más amplia, consistente en la evaluación de los planes de estudio en desarrollo. Todo el curriculum puede ser una experimentación didáctica, si se entiende como un proceso de investigación sobre la construcción del conocimiento.

Proponemos también la potenciación y desarrollo de la investigación y experimentación de las didácticas especiales para cada área y especialización del saber.

a) Experimentación didáctica piloto.

En este tipo de experimentación se plantea un tipo de ensayo en el que se pretende poner en marcha, de forma reducida y con el ánimo de generar pautas de desarrollo y generalización posterior, un plan de estudios determinado.

El diseño de la experimentación ha de estar planteado previamente, ha de estar estudiados los plazos, las condiciones, los equipos evaluadores independientes, (preferentemente externos a la misma experiencia y a

los núcleos de decisión de la misma), los medios disponibles, los procesos de negociación con los estudiantes y profesores, la viabilidad de la generalización, la difusión democrática de los informes para el control social.

Esta experimentación puede plantearse desde la iniciativa descendiente de la Administración, pero también puede surgir por iniciativa amparada por el poder político a propuesta de Autonomías, universidades, o grupos de universidades nacionales y/o extranjeras.

La evaluación de la experimentación debería estar atenta no sólo a resultados sino a procesos, estar pendiente de valores educativos y no sólo económicos, mantenerse abierta a interpretaciones y no sólo a mediaciones, considerar el contexto organizativo de la actividad y no sólo alcanzado en ella, tener presentes los efectos subrepticios o secundarios y no sólo los pretendidos.

b) Experimentación didáctica generalizada.

Todo plan de estudios puesto en marcha debería tener la condición de experimental. Interesa saber cómo está funcionando y en virtud de qué criterios debe mantenerse, transformarse o suprimirse. La gran complejidad de la evaluación de los planes de estudio (en la que existen componentes pedagógicos, económicos, políticos, sociales, éticos, etc...) exige un tratamiento valorativo que garantice la independencia y el rigor, puestos al servicio de la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La experimentación puede realizarse internamente desde el trabajo de los profesionales que desarrollan el plan y los estudiantes que lo siguen o bien externamente. y también, por supuesto, simultáneamente desde ambas perspectivas. El éxito o fracaso de un plan de estudios no debería contemplarse únicamente desde la medición de los resultados académicos de los estudiantes en el mismo. Aunque el problema de los criterios de valoración es complicado, es preciso que los evaluadores interpreten respecto a criterios que deben explicitarse.

En cualquier caso, la experimentación y la valoración requieren, entre otras cosas, la opinión de los participantes. Cuando se plantea la pregunta sobre cómo está funcionando un plan de estudios hay que anticipar las cuestiones siguientes: ¿para quién?, ¿para qué?, ¿desde qué punto de vista?, ¿por qué?, ¿con qué medios?, ¿en qué tiempo?.

La experimentación ha de facilitar la comprensión de la naturaleza del plan de estudios y de las repercusiones que tiene una forma determinada de ponerlo en marcha, buscando con rigor comprobaciones y estableciendo consistentes lazos causales entre los antecedentes, las transacciones y los resultados propuestos y los conseguidos. Es decir que un determinado logro puede ser efecto de causas ajenas a la configuración del plan y la ausencia de efectos deseados puede ser el fruto no del diseño sino de la carencia de medios con la que se ha puesto en marcha.

5.2.1.5. Convocatoria de proyectos de investigación e innovación docente

a) Finalidad.

El objetivo que persiguen estas convocatorias es la mejora de la práctica docente universitaria.

El Ministerio o, en su caso, el “Centro Estatal para la Coordinación de Iniciativas sobre la Formación del Profesorado Universitario” procurará que sean prioritarios aquellos proyectos de investigación e innovación que tengan la posibilidad de involucrar a grupos de profesores pertenecientes a un mismo departamento, área o centro. Por tanto deberían ser primadas las propuestas grupales frente a las individuales.

b) Temporalización.

Las convocatorias deberían ser periódicas, con el fin de instaurar una dinámica de continuidad en el desarrollo de los proyectos y en los cauces para la investigación educativa.

c) Sugerencias sobre campos prioritarios.

Sin establecer una jerarquización en la relación siguiente, indicamos algunos campos prioritarios.

- Planes departamentales de formación y evaluación.
- Modelos de evaluación institucional del profesorado.
- Propuestas de innovación de metodología docentes.
- Técnicas de evaluación de proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Diseño, desarrollo y evaluación de materiales para el desarrollo profesional.
- Introducción de nuevas tecnologías en la enseñanza/aprendizaje universitario.

d) Algunas sugerencias para la convocatoria.

- Sería deseable que la instancia convocante, dispusiera de asesores para las fases de desarrollo de los proyectos.
- Se consideraría necesaria la presentación de informes de progreso del trabajo a lo largo de su realización y un informe final una vez concluido el proyecto.
- Convendría la publicación y difusión de algunos informes de los trabajos que estas convocatorias generen.

5.2.1.6. Investigar sobre modelos innovadores de gestión administrativa universitaria.

La Universidad pública es una empresa al servicio de la sociedad y como tal gestiona unos presupuestos y unos recursos, que ha de utilizar lo más eficazmente posible. Sus modelos de gestión han de ser ágiles y actualizados; para ello es preciso que la universidad sea una institución flexible que esté abierta a la investigación sobre su modo de gestión.

La presencia en el panorama español de Universidades privadas exige a la enseñanza pública un modelo eficaz, con el fin de que no se ofrezca a los estudiantes menos pudentes un servicio de mejor calidad.

a) La gestión de carácter administrativo puede ser atendida por profesionales. Estos, desde su especialización y experiencia, conseguirían un nivel de eficacia que habrá de ser guiado por los principios de la calidad

de la enseñanza. Empresas especializadas se harán cargo de muchas funciones hasta ahora desempeñadas por profesores, de tal modo que estos puedan dedicarse a sus tareas.

b) El desarrollo de la tecnología, de la información, de las telecomunicaciones y de la telemática van a incidir sobre los modelos de gestión. También repercutirá sobre las estructuras organizativas y sobre la misma configuración de la demanda y de la oferta en la enseñanza universitaria. Esta incidencia será progresivamente mayor a medida que aumente el ritmo de aceleración de las innovaciones. Las conexiones entre organizaciones están desintegrando muchas fronteras y posibilitando la disminución de los costos gerenciales. La Universidad no puede permanecer obsoleta cuando, la interconexión electrónica, por ejemplo, disminuirá los esfuerzos y multiplicaría los resultados.

c) Es preciso poner en marcha procesos de investigación sobre la eficacia de modelos gerenciales en la Universidad. La puesta en funcionamiento de modelos flexibles de gestión, el estudio del tamaño de las instituciones universitarias, la gestión de nuevas ideas y formas de pensamiento, la formación de los gestores, etc. ayudarán a avanzar de forma efectiva.

d) Los cambios económicos, políticos y sociales que se producen en el entorno de la Universidad y, por ende, en el seno de la misma, exigen esfuerzos de adaptación y reacción. El anquilosamiento en modelos tradicionales haría que resultase obsoleta su estructura y su funcionamiento. De ahí la necesidad de una fuerte permeabilidad respecto al entorno y de una creatividad e imaginación al servicio de la calidad.

e) Al ser la Universidad una institución sin ánimo de lucro e integrada pro profesionales en su mayoría de condición vitalicia, corre el riesgo de la burocratización y de la rutinización. Ello obliga a procesos de evaluación y de apertura a la demanda de los usuarios.

Todo ello nos lleva a instar a la puesta en funcionamiento de experiencias que puedan ser convenientemente evaluadas con el fin de conocer cuál es su repercusión sobre la mejora del servicio y de analizar cuál es la posibilidad de su implantación en otros ámbitos.

Las iniciativas pueden tener un sentido descendente y ascendente dando prioridad, como se apunta en otras áreas de este informe, a las que surgen de la iniciativa de los responsables directos de las experiencias.

La Administración educativa deberá impulsar, sufragar y posibilitar las innovaciones que presenten unas características mínimas que hagan previsible su incidencia en la mejora de la enseñanza y la investigación en la Universidad. La gestión, que ha de estar encaminada fundamentalmente a dar profundidad y sentido a la actividad universitaria, deberá estar orientada por unos principios que posibiliten la utilización de los bienes al servicio de los valores educativos.

5.2.1.7. Organizar la distribución de recursos didácticos al servicio de los profesores

La oferta de medios que ha de ser accesible, abundante y adaptada a las necesidades, es insuficiente sin una preparación para su uso y sin una integración de estos en un contexto profesionalizador y distributivamente proporcional a las demandas.

Los mejores y más abundantes medios bibliográficos y audiovisuales se convierten en un estorbo e incluso en un contrasentido cuando se ponen al servicio de un planteamiento didáctico incoherente.

La preocupación por la enseñanza didáctica no ha de apartarse de la inquietud por la responsabilidad profesional y humana, ya que la enseñanza tiene que asentarse sobre valores educativos que son, en definitiva, valores sociales.

No hay proceso de enseñanza aséptico, éticamente neutral. Esta preocupación de los profesores de la calidad de la enseñanza ha de atravesar toda la investigación sobre la práctica y su práctica misma.

5.2.1.8. Mejora del proyecto docente

Hacer real la exigencia, ya legal, de presentar un proyecto docente en los concursos a plazas de profesores de universidad. La mejora del proceso de realización y presentación de los proyectos docentes, podría generar una nueva mentalidad profesional en los candidatos a la docencia universitaria, en lugar de degenerar, como puede ocurrir, en una rutina burocrática sin más trascendencias en los baremos reales que lo que aplican las comisiones.

5.2.2. Sugerencias organizativas

Proponemos a continuación algunas iniciativas institucionales que, por una parte hagan ver al profesor que no es él sólo quien ha de estar empeñado en mejorar la calidad sino que, en caso de que tenga voluntad de perfeccionamiento, encontrará las condiciones necesarias para lograrlo.

Se trata de crear apoyos institucionales bien organizados y adecuadamente orientados, para que los profesores puedan hacer un trabajo vigorosamente dirigido a la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje, de modo que quien se entregue apasionadamente a esa tarea no sienta la soledad del francotirador o la ridiculización de quienes se dedican a la meritocracia por otros caminos más avalados por la administración educativa.

5.2.2.1. Potenciar la dimensión formativa docente de los departamentos universitarios.

Los departamentos, como unidades funcionales que tienen la mayor responsabilidad directa sobre la práctica, deberían ocuparse, fundamentalmente, de la calidad de esta a través del perfeccionamiento de los profesores y del cuidado de las condiciones en que se desarrolla la docencia.

Para ello podrían tenerse en cuenta alguna de las siguientes iniciativas:

a) Organizar sesiones, más o menos institucionalizadas, especialmente para los profesores noveles, centradas en el análisis del proceso docente.

b) Asignar tutores a los profesores noveles, sobre todo con la intención de que adquieran una práctica contrastada en la reflexión compartida con otros profesionales de mayor experiencia.

c) Asignar tutores a los alumnos de los cursos superiores, si ello no es posible en los de Primer Ciclo por la actual masificación. Esta labor tutorial (de larga tradición en otros países) debería estar reconocida institucionalmente.

d) Crear la figura del Coordinador de Curso, encargado de reunir a los profesores de las diferentes disciplinas con el fin de reflexionar sobre el desarrollo del curso, sobre el solapamiento del contenido de las disciplinas, sobre la racionalización de la exigencia, la organización coherente de los procesos de evaluación, la participación de los alumnos en los mecanismos de decisión, analizando de forma comparativa y crítica los diferentes modelos didácticos, etc.

e) Potenciar un clima de colaboración y apoyo, en el que se considere como algo habitual la observación mutua de los profesores en sus clases.

f) Utilizar las reuniones de departamentos para discutir aspectos y problemas pedagógicos.

5.2.2.2. Desarrollo de la vertiente didáctica de los Vicerrectorados de Ordenación Académica o creación de Vicerrectorados de Calidad de la Enseñanza.

Los Vicerrectorados de Ordenación Académica suelen ocuparse exclusivamente de asuntos relacionados con las dotaciones económicas, la convocatoria y concesión de plazas, la regulación de las disciplinas, la promoción académica de los profesores, la ordenación de comisiones para tesis doctorales, etc. En la actualidad no parece existir una preocupación explícita por la calidad del proceso de enseñanza.

Si se intensifica esta preocupación o si se crease un Vicerrectorado específicamente dedicado a la calidad de la enseñanza, habría una mayor oportunidad de apoyo a la formación de los profesores y al estudio de los auténticos medios para mejorar la práctica profesional.

5.2.2.3. Promover Institutos Universitarios de Desarrollo Profesional e Investigación Educativa

Las tareas principales de los Institutos Universitarios de Desarrollo profesional e Investigación Educativa serían:

- Impulsar experiencias.
- Asesorar proyectos.
- Publicar informes.
- Organizar iniciativas.
- Crear grupos de reflexión didáctica.
- Facilitar documentación didáctica.
- Elaboración y difusión de materiales de apoyo a la docencia.

Estos Centros de desarrollo profesional no guardarían relación de dependencia respecto al Centro Estatal, pero obviamente tendrían que estar en una directa conexión.

El modelo podría aproximarse al de los CEP (Centros de Profesores, promovidos por el M.E.C., cuya función principal es dinamizar la formación y el intercambio de experiencias entre profesores de una zona o localidad) de la enseñanza no-universitaria.

Esta tarea podría ser asumida por los ICE, si no se desea multiplicar los entes educativos. Donde ésto no fuera posible, podrían crearse, o aprovecharse si ya los hubiera, Centros de Pedagogía Universitaria, Servicios de Ayuda a la Docencia, etc.

En concordancia con otros modelos europeos, cabría la posibilidad de que la formación del profesorado universitario se realizase de forma específica a través de grandes áreas (ciencias de la salud, ciencias jurídicas y sociales, politécnicas, humanidades, etc.).

En este sentido, se deberían apoyar iniciativas como la realización de másters, la oferta de programas de doctorado, la creación de instituciones de apoyo a la docencia, y otras más que trabajen en esta dirección.

5.2.2.4 Organización de un Master en Docencia Universitaria.

a) Finalidad

La mejora de la docencia implica además de conocimientos disciplinares, unas destrezas para la acción y unas actitudes hacia la tarea que no pueden fiarse a la disposición natural o al azar. Conocer los procesos de enseñanza/aprendizaje, manejar la dinámica del aula, contextualizar la enseñanza en su dimensión ética, política y social, utilizar estrategias y medios adecuados y dominar los mecanismos de la evaluación, exige una preparación específica que va más allá de los estudios de la disciplina.

El Ministerio, la Universidad o los Centros, en su caso, presentarán una propuesta de Máster, cuyo objetivo primordial deberá ser la mejora de la docencia.

b) Ámbito

Estos cursos irán dirigidos a todos los profesores universitarios considerados individualmente pero con el respaldo de los departamentos, de tal manera que éstos puedan llevar a cabo acciones para facilitar a los candidatos su realización, en las mejores condiciones posibles.

c) Ejes articuladores

Un programa de este tipo debería incluir, al menos, las siguientes actividades:

- Prácticas amplias de enseñanza.
- Contenidos sobre diseño y desarrollo curricular.
- Teoría y práctica sobre dinámica de grupos y relaciones interpersonales.
- Conocimientos teóricos y aplicados sobre investigación el aula.

d) Sugerencias sobre áreas temáticas prioritarias

Siendo muy diversas las características de los ámbitos a que va dirigido el programa, sugerimos estas áreas:

- Naturaleza del proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Concepción y características del profesor universitario y de la profesionalidad docente universitaria.
- Introducción a la universidad como institución social, cultura, académica, organizativa, etc.
- Conocimiento de la dinámica del aula universitaria.
- Teoría, diseño y desarrollo curricular por disciplinas:
 - Selección del contenido.
 - Estrategias.
 - Medios
 - Evaluación.
- Dominio de estrategias de investigación educativa.
- Aprendizaje y manejo de técnicas instrumentales para la docencia.

Los profesores participantes deberán llevara a cabo un período de prácticas en los departamentos/centros colaboradores implicados en el Master, en situación de enseñanza colaborativa.

Por último, deberán diseñar y desarrollar un proyecto de mejora de algún aspecto de su actividad docente dentro de la disciplina que imparten, o un proyecto de actuación futura en caso de no ser aún docentes.

e) Algunas sugerencias.

- Sería deseable que los departamentos faciliten a sus profesionales, especialmente a los profesores noveles, la realización, en las mejores condiciones, de estos cursos y actividades.
- Arbitrar mecanismos para que su realización comporte una elevada valoración profesional.

- Consideramos que la implicación de más de un departamento en la planificación y desarrollo de este tipo de actividades puede facilitar los contactos interdepartamentales que harían más rica la reflexión sobre diversos procesos de enseñanza/aprendizaje.

5.2.2.5. Creación del Centro Estatal para la Coordinación de Iniciativas sobre la Formación del Profesorado Universitario.

a) Finalidad

Los objetivos que pueden proponerse para esta institución se centran en la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva profesional, más que en objetivos de política universitaria y de control docente. Las finalidades del Centro pueden sintetizarse en las siguientes funciones:

1) Favorecer iniciativas de perfeccionamiento a través de convocatorias de proyectos de investigación sobre la práctica docente, de subvención de experiencias didácticas, de información de carácter metodológico, etc.

2) Coordinar los esfuerzos que se realizan en diversas Comunidades Autónomas y universidades con el fin de intercambiar información, analizar de forma compartida resultados, ensayar experiencias conjuntas, etc.

3) Impulsar experiencias de carácter didáctico, sea en un área del saber, sea en una facultad, escuela universitaria o departamento, sea sobre un plan experimental de prácticas.

4) Difundir documentación didáctica, de modo que los profesores puedan disponer de un material de apoyo para la investigación didáctica, de documentación bibliográfica para la formación docente y archivo de experiencias de innovación educativa, etc. En especial, el Centro puede poner en circulación entre los interesados los informes de las investigaciones que se vayan desarrollando bajo la tutela del mismo.

5) Facilitar medios materiales y metodológicos a los profesores con el fin de que sus iniciativas, proyectos y experiencias puedan iniciarse y concluirse de manera conveniente.

6) Asesorar a los profesores en el desarrollo de proyectos de innovación y experimentación didáctica, sea a través de expertos, sea a través de referencias documentales.

7) Investigar sobre formación a través de las experiencias desarrolladas bajo la tutela del Centro y de los proyectos coordinados que hayan partido de una actividad planificada.

8) Analizar las necesidades futuras de la sociedad mediante estudios prospectivos para poder adecuar la oferta universitaria.

b) Organización interna

El equipo que integra el Centro estaría formado por un grupo de profesores universitarios especializados en formación, nombrados por la Dirección General de Universidades, con representantes de las Autonomías,

con independencia de línea y acción, con un presupuesto generado por el Ministerio y los Organismos Autónomos participantes en el proyecto y con mecanismos de evaluación de las experiencias que se pongan en marcha.

c) Conexiones institucionales

El Centro podría establecer convenios para la realización de investigaciones, proponer contrataciones temporales para la elaboración de proyectos, conseguir presupuestos de organismos para destinarlos a los proyectos impulsados, etc. Así mismo, estará en contacto, con otras instancias de formación y perfeccionamiento, como pueden ser los ICE, los Institutos de Formación de Profesorado, los Gabinetes de Formación, etc.

d) Órgano informativo

El Centro podrá disponer de métodos informativos ocasionales o periódicos de modo que pueda hacerse presente en las diversas instancias de las universidades a las que sirve y ayuda, de una forma rápida, coherente y eficaz.

En el caso de disponer de medios o capacidad de maniobra y decisión puede crear y difundir materiales didácticos al servicio de la práctica de los profesores.

e) Red de Cooperación de Desarrollo Profesional

El Centro podría potenciar, desarrollar y facilitar la coordinación de una red universitaria de cooperación para el desarrollo profesional entre distintos centros: universidades, institutos y servicios de desarrollo profesional y, sobre todo, entre escuelas y facultades de educación y otros centros que tengan preocupación por la formación del profesorado.

Esta red, podría abarcar dos ámbitos: uno estatal y otro de conexión y participación en otras redes de cooperación universitarias internacionales, como por ejemplo la Red de Cooperación para el Desarrollo Profesional Universitario que se está organizando en Europa, coordinada por la UNESCO.

Entre las acciones que se podrían emprender destacamos las siguientes:

- Proyectos conjuntos relacionados con la docencia.
- Intercambios de profesores.
- Nombramiento de becarios en formación, combinando investigación y docencia.
- Realización de jornadas, reuniones, congresos, universidades de verano.
- Difusión e intercambio de información interuniversitaria (documentos, revistas, boletines).
- Creación y participación en bases de datos estatales e internacionales.

f) Evaluación sistemática.

El Centro pondrá en marcha mecanismos de evaluación y de difusión de las experiencias, de tal modo que se garantice un proceso de reflexión que facilite no solamente la realización de experiencias sino la generación de conocimiento sobre las mismas y, en concreto, sobre la formación del profesorado universitario.

5.2.2.6. Medidas para favorecer la contratación, integración y el desarrollo profesional docente del profesorado

El modelo actual de estabilización funcional generalizada del profesorado universitario permitirá cubrir, en un período relativamente breve, las necesidades de docencia en los diferentes ciclos de las enseñanzas universitarias.

Los mismos Ayudantes, profesores en formación, que están realizando la tesis doctoral, buscarán su salida profesional, cada vez más fuera de la universidad, en el mercado de trabajo, sobre todo aquellos pertenecientes al ámbito científico-tecnológico y de las ciencias jurídico-económicas y sociales. Sólo un número reducido de ellos tendrá posibilidad de permanecer en la universidad, si se le ofrecen condiciones atractivas.

A pesar de la evidente saturación de las plantillas en algunos departamentos, siempre habrá que prever un flujo de movilidad de profesorado en y entre las universidades. La progresiva implantación de las nuevas titulaciones, estudios de tercer ciclo y planes de formación permanente, configurará, sin duda un nuevo marco de necesidades docentes al que habrá que adecuarse. A estas consideraciones deberán sumarse las dificultades para realizar nuevas contrataciones que se experimentan en los departamentos que imparten la enseñanza de estudios con gran demanda social.

En consecuencia con lo expuesto, creemos que deben arbitrarse medidas tanto para fomentar la contratación de un tipo de profesorado cuyo perfil responda a las necesidades docentes, como para favorecer un posterior desarrollo profesional del mismo que repercuta en la mejora de la calidad de la docencia universitaria

Proponemos, en primer lugar, que las nuevas contrataciones temporales sean básicamente cubiertas por profesores:

- a) Asociados a tiempo parcial, previamente seleccionados entre especialistas de reconocida competencia que desarrollan su actividad profesional fuera de la universidad. Ello permitiría realizar actividades y prácticas formativas relacionadas con las futuras profesiones de los estudiantes.
- b) Ayudantes o profesores en formación en vías de realización de la tesis doctoral.
- c) Visitantes de prestigio que realicen intercambios con otros profesores procedentes de universidades extranjeras, lo cual está previsto en la normativa vigente.

Concretamos las medidas que proponemos para favorecer el desarrollo profesional del profesorado novel:

- La integración en los equipos docentes del departamento.

- El respeto a la disponibilidad horaria de los profesores Asociados a tiempo parcial, con el fin de conseguir que sus cualidades tengan un máximo aprovechamiento en el seno de los departamentos.
- La tutoría como orientadora del proceso de formación de los noveles y ejercida por profesores experimentados del departamento.
- La integración de los noveles en alguna línea de investigación del departamento, ya sea disciplinar, educativa y/o relacionada con el mercado de trabajo.
- La facilitación de tiempo y medios para que puedan asistir y participar en actividades formativas de todo tipo.
- La recomendación de que participen en cursos de técnicas y orientación didáctica relacionados con la docencia universitaria.

5.2.2.7. Colaboración entre las Universidades y el mundo profesional.

La relación Universidad-Empresa es cada vez más importante. La vertiente profesional de las carreras universitarias hace imprescindible un conocimiento práctico del mundo del trabajo. A la inversa, la empresa si quiere nutrirse de los mejores profesionales ha de facilitar que la formación universitaria introduzca en sus planes de estudio y en sus enseñanzas conocimientos y destrezas que le sean necesarios a todo profesional para integrarse eficazmente en el campo laboral.

Hay que aprovechar el marco que ofrecen los Consejos Sociales universitarios como organismos de enlace entre la Universidad y la Empresa. El papel de la Administración, en relación a este tema, ha de ser el incentivador y facilitador de iniciativas de colaboración Universidad/Empresa.

a) Finalidades de la colaboración

- Lograr una aproximación entre el mundo universitario y el mundo profesional.
- Beneficiarse de la experiencia profesional, los medios y el conocimiento del mundo del trabajo que tienen excelentes profesionales que pueden colaborar como profesores asociados y visitantes.
- Facilitar la preparación tecnológica y práctica en el ámbito de la empresa de profesores en formación y de estudiantes. El "practicum" debería ser desarrollado, en la medida de lo posible, en el ámbito empresa, en las vertientes propias de Ciencias, Letras y/o Politécnicas.
- Incorporar a la enseñanza universitaria, siempre que sean adecuadas, aquellas estrategias de aprendizaje propias del mundo empresarial.

b) Tipos y ámbitos de acción

- Colaboración de las empresas con la Universidad a través de los departamentos de formación.
- Participación de profesionales que puedan proyectar su experiencia en el ámbito de la docencia universitaria.

- Aportaciones de las empresas en recursos y medios tecnológicos, económicos y personales ofreciendo becas, convocatorias de proyectos, etc.

- Colaboración en proyectos de investigación y en proyectos innovadores a través de los departamentos en asesoramiento mutuo, en mejora de infraestructura, etc.

- Realización de prácticas, tanto de profesores como de alumnos en la Empresa..

- Estancias de profesores en algunas empresas que dispongan de especiales situaciones y medios de formación (equipos de investigación, departamentos de formación, etc.).

c) Propuestas

- El MEC ha de emprender iniciativas facilitadoras e incentivadoras que fomenten la colaboración entre universidades y empresa.

- Las universidades podrán establecer convenios con las empresas poniendo un especial énfasis en aquellas que hagan referencia a la formación docente de los profesores.

- Se realizarán programas de prácticas para alumnos y profesores en las empresas con el fin de facilitar a los primeros una experiencia profesional en puestos de trabajo a los que posteriormente puedan acceder y a los segundos en modo de aprendizaje práctico.

- La Universidad podrá recabar ayuda de las empresas para la organización y realización de Posgrados y Masters con el fin de potenciar en estos estudios la dimensión práctica del aprendizaje. Postgrados y Masters.

- Se desarrollarán fórmulas institucionales, a partir del Consejo Social, para conseguir mayor eficacia, agilidad y operatividad en la cooperación Universidad/Empresa.

6. Evaluación y seguimiento de la Propuesta de Formación del Profesorado Universitario

Es evidente que una propuesta que tiende a romper una situación estancada y rutinaria como la que se ha descrito, requiere, especialmente en su primera fase de aplicación, un cuidadoso seguimiento. De otro modo, el proyecto podría quedar reducido, en corto tiempo, a una colección de buenos propósitos. Por el contrario, el seguimiento serviría a varios objetivos diferentes y complementarios:

- a) La evaluación del cambio producido en las actitudes del profesorado y alumnado universitarios, que sea relacionable con la puesta en marcha de las acciones sugeridas.
- b) La difusión, entre los equipos implicados en la experiencia, de las acciones que se revelen más fructíferas.
- c) La conexión entre los equipos docentes, necesaria para reforzar el sentimiento de estos de pertenecer a un grupo con problemas y objetivos comunes.

La forma más concreta en que se realice la evaluación deberá estar integrada en el proyecto desde su puesta en marcha, y habrá de ser flexible y cualitativa. Esto último es imprescindible dado lo heterogéneo del panorama universitario del país, y que no puede diseñarse de igual forma el seguimiento de un grupo en una universidad pequeña, que el de un conjunto de grupos de áreas muy heterogéneas en una macrouniversidad.

En todo caso, el diseño previo deberá poder modificarse en función del volumen y ritmo de trabajo de los equipos docentes que se impliquen en el proyecto.

Esta propuesta, una vez puesta en marcha, tendrá que evaluarse de forma profunda y atendiendo a los procesos que desencadenen.

De esa evaluación surgirían las decisiones pertinentes para mejorar la política de formación y perfeccionamiento de los profesores y profesoras.

En definitiva, la evaluación ayudará a los administradores a conocer la naturaleza de los procesos de formación de los docentes.

Para concluir, el planteamiento que se hace en este informe ha pretendido tener en cuenta la actual actitud de muchos profesores que haría previsible el rechazo de medidas más ambiciosas y exigentes que, por otra parte, no podrían desarrollarse por falta de medios materiales y personales y por la carencia de experimentación previa sobre estos procesos.

7. Bibliografía

ABERCROMBIE, M. L. (1969): *The Anatomy of Judgement* Penguin Books, Harmondsworth.

ABERCROMBIE, M. L. (1974): *Aims and Techniques of group Teaching* Society for Research into Higher Education, Guildford.

ACOCA, H.; RAKOWSKA-JAILLIARD, C.; ROCHEGUDE, A. (1985): *Problématique de la pédagogie de l'enseignement supérieure et de la recherche pédagogique dans de la perspective de la réforme globale de l'éducation en Afrique francophone* Unesco, Paris. 180 págs.

ADDERLEY, K. (1975): *Project Methods in higher Education* Society for Research into Higher Education, Guildford.

ADDOU, A. (1990): "Le modèle feed-back et la sécurisation" *Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

ADDOU, A.; AFFA´A, F. -M.; CELLOU DIALLO, M.; DENIS, P.; DES LIERRES, T.; NTUNAGUZA, G.; POUNTHIOUN DIALLO, M. D. (1990): "A quels facterus les étudiants attribuent-ils leur réussite scolaire?" *Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

ADRIAN, W.; BUKALA, J. (1986): *Improving University Teaching and Learning* German Foundation for International Development, Bonn.

AIBLI, H. (1988): *Doce formas básicas de enseñar* Narcea, Madrid.

ALABART, A.; VARIOS (1984): *Problemática y preocupación pedagógica del profesorado de la Universidad de Barcelona* ICE Universidad de Barcelona.

ALFONSI, A. (1985): "Teaching Professors to Teach" *New York Times* 18 de Agosto de 1985. Pág. 33.

ANGULO, J.F.; CONTRERAS, J. y SANTOS, M.A. (1991): *Evaluación Educativa y Democratización de la Sociedad*. Depto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. (Policap. 16 págs.).

ALZOLA DOMINGO, C.; SANCHEZ-MAYENDIA, J.C. (1990): "Perspectivas del CAD-CAM para el futuro" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

ANDERSON, O. (1989): "Teaching Reading in the Content Areas: A Framework for Increasing Learning" *Reading Horizons* vol. 29 n.º 3 Septiembre 1989. Pág. 183 - 190.

ANGOTTI, J. A. P. (1978): "Teaching relativity with a different philosophy" *Amer J. Physics* n.º 46 1978. Pág. 1258 - 1262.

APARICIO, F. (1990): "Criterios de eficiencia de las técnicas de evaluación del rendimiento académico de los alumnos universitarios" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

ARDON, V. (1989): *La educación superior en Guatemala* Unesco/CRESALC. 83 Págs.

ASHBY, E. (1963): "Decision making in the academic world" en HALMOS, P. (1963): *Sociological Studies in British University Education* University of Keele.

ASHBY, E. (1964): "The scientist as university president" *Interdisciplinary Science Reviews* n.º 9 1984. Pág. 205-212.

ASHBY, E. (1984): *Learning More and Teaching Less* Society for Research into Higher Education, Guildford.

ASPESLAGH, R.; CHITURAN, D.; NASTASE, A. (1989): *Pax et libertas civium: the role of the universities* Unesco, Paris. 128 págs.

AUGUSTIN, H. (1988): "Establishing a Program for Teaching Typewriting/Keyboarding on Computers" *business Education Forum* vol. 43 n.º 1 Octubre 1988. Pág. 23, 26 - 27.

AUQUIERE, J. -P.; BURY, J. A.; DENEFF, J. F.; HAUMONT, S.; MOENS, P.; MOUFFE, C. (1990): "Aide spécifique ou réorientation des étudiants de première candidature en médecine en difficulté" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

AUQUIERE, J. -P.; COSTERS, E. (1990): "De l'intervention d'un tiers médiateur pour identifier les interactions significantes au sein de la relation enseignant-enseigné" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

A.U.T. (1974): *Non-clinical academic staff: Agreement concerning the procedure and criteria to be used in connection with the probationary period* Association of University Teachers, LA/538.

BA, S.; CARUBA, R. (1990): "L'Institut Supérieur Scientifique de Nouakchott (Mauritanie)" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BACHAND, J. (1990): "Démographie et pédagogie en l'an 2000" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BALINT, E. (1990): "Perspectives d'une pédagogie idéale pour le III^{ème} millénaire" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BALLANTYNE, R.; TOOTH-ASTON, P. J. (1989): "In-Service Environment Teacher Training in an Apartheid Education System" *Environmental Education and Information* vol. 8 n.º 1 Enero-Marzo 1989. Pág. 1 - 10.

BARBER, B. (1984): "Teaching a cast of thousands" *Times Education Supplement* n.º 22 Junio 1984.

BARHAM, P.; DAVIS, L. (1988): "Recruiting IRNs" *Nursing and Health Care* vol. 9 n.º 7 Septiembre 1988.

BARKER, L.; CAMERON, B.; McNUTTY, L. (1980): "Staff performance planning and assessment" en BILLINGS, D. (1980): *Indicators of Performance* Society for Research into Higher Education, Guildford. Pág. 120 - 123.

BARRIO MAESTRE, J. M. (1990): "La formación docente como tarea humanística y humanizadora. Bases para la comprensión de una deontología de la función docente universitaria" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

BARROW, L. (1988): "Professional Preparation, Course Content, and Responsibilities of New England's Secondary Science Methods Faculty" *Science Education* vol. 72 n.º 5 Octubre 1988. Pág. 585 - 595.

BARTLETT, F. C. (1932): *Remembering* Cambridge University Press.

BASSET, R. E. (1979): *Apprendre aux étudiants à utiliser les objectifs de comportement* Université Larval.

BEARD, R. M.; POLE, K. (1971): "The content and purpose of biochemistry examinations" *British J. of Medical Education* n.º 5 1971. Pág. 13 - 21.

BEAUDOIN, Y.; HERRY, Y.; ROBICHAUD, N. (1990): "Répartition des étudiants inscrits à un programme de formation des maîtres selon les quatre états d'identité de Marcia" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BEAVERS, I. (1985): "Extension in Developing countries: An Exemple" *Journal of Extension* vol. 23 Invierno 1985. Pág. 11 - 14.

BECK, C.; VARIOS (1982): "The Liaison Model: An Approach to Cooperative Inservice Program Planning" *Teacher Education and Special Education* vol. 5 n.º 2 Primavera 1982.

BEGIN, H. (1990): "Formation et responsabilités partagées" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BELAIR, L.; PELLETIER, G. (1990): "La formation des enseignants au seuil des années 1990: un regard comparatif" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BELL, L. and DAY, C. (1991): *Managing the Professional Development of Teachers*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.

BELLEFEUILLE, J. -G. (1990): "Compétence en français écrit de diplômés universitaires de premier cycle: quelles sont les interactions à privilégier pour amener les étudiants à s'améliorer?" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BELLIDO GANT, M.L.; CATRO MORALES, F.; PEREZ LOZANO, M. (1990): "Perspectiva de aplicación de memoria exenta relacionales a una didáctica interdisciplinaria de las ciencias sociales" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante* .

BEN-DAVID, J. (1977): *Centres of Learning* McGraw Hill, New York.

BENEDITO ANTOLI, V. (1977): *Participación didáctica en la Universidad* Círculo Editor Universitario.

BENEDITO ANTOLI, V. (1983): *Comentarios a la Ley de Reforma Universitaria Universidad y Docencia* Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona. 56 pags.

BENEDITO ANTOLI, V. (1983): “La docencia en la Universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario” *A.E. de Investigación Sociológica* . nº 24, 1983.

BENEDITO, V (1991): *La formación permanente del profesorado universitario. Reflexiones y perspectivas.* III Jornadas Didáctica Universitaria. I.C.E. Universidad de Las Palmas. 66 Págs. (Policop.).

BENEDITO ANTOLI, V. ; BORDAS ALSINA, M.I.; DE LA TORRE DE LA TORRE, S.; MASCORT DIEZ, E.; MILLAN GUASCH, M.D. (1988): *Innovación en el aprendizaje universitario* Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona. 114 pags.

BENEDITO, V.; CABRERA, F.; HERNANDEZ, F.; MERCADE, F.; RODRIGUEZ, S. (1989): “La evaluación del profesorado universitario” “*Revista de Educación*” nº 290 1989. Pag. 279-291.

BENNE, K. D.; CHIN, R. (1969): “General Strategies for effecting changes in human systems en BENNIS, W. G.; BENNIE, K. D.; CHIN, R. (1969): *The Planning of Change* Holt Rinehart, New York.

BENOR, D.; NAHIER, S. (1984): “Short and Long Term Effects of a Teacher Training Workshop in Medical School” *Higher Education* vol. 13 nº 3 Junio 1984. Pag. 265-273.

BEN SALAH, M. (1990): “Formation des formateurs de l'enseignement technique: un bailan” *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Univerité de Nice-Sophia Antipolis.*

BERBERAT, A.L. et al. (1989): *Sur la réussite professionnelle des ingenieurs et architectes (Raport Final).* F.N.R.S.-E.P.F. - Ch.P.et D. Lausanne.

BERG, B.; OSTERGREN, B. (1977): *Innovations and Innovation Processes in Higher Education* UHA.

BERGER, C.; CARLSON, E. (1988): “Measuring Computer Literacy of Teacher Trainers” *Journal of Educational Computing Research* vol. 4 nº 3 1988. Pag. 287-301.

BERGER, G.; COULON, A.; TREVENIN, T. K. (1985): *Evaluation des expériences novatrices sur la démocratisation dans l'enseignement supérieurs* Unesco, Paris. 72 pags.

BERGER, C.; CARLSON, A.; THEVENIN, T. K. (1988): "Increasing Teacher Access to Ongoing Computer Training" *Technological Horizons in Education* vol.15 n°9 Mayo 1988. Pag. 64 68.

BERLINER, D.C. (1988): "Implications of studies of Expertise in Pedagogy for Teacher Education and Evaluation" en *New Direction for Teacher Assessment*. Educational Testing Service, Princeton, N.J.

BERLINER, D.C. (1990): "Characteristics of Experts in the Pedagogical Domain". Paper presented at the International Symp. *Research on Effective and Responsible Teaching* . University of Firbourg. Suiza.

BERLINER, D.C. (en prensa): "Differences among Expert, Advanced Beginner and Novice Teacher in a Task caracterizad by Simultaneity, Multidimensionality, and Inmediacy". En *Am. Ed. Research J.*

BERNARD, L.; LECLERE, H. (1990): "Metamorphose d'un professeur d'université en moniteur d'apprentissage par problème: Un défi de taille" *Colloque de l'Association Internationales de pédagogie universitaire Université de Nice-Sophia Antipolis*. 5 pags.

BERNARD, P.; BLONDIN, D. (1990): "L'entraînement au travail en équipe et l'image du spécialiste de formation" *Colloque de l'Association Internationale de pédagogie universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BERNIER, J. (1990): Efficacité et impact d'un tutoriel dans l'enseignement du droit du travail" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BERRY, J. (1985): "An Academic Package for Instruction in Computer Assisted Map Analysis" *Environmental Education Report and Newsletter* vol. 14 n° 2 Octobre 1985. Pag. 18-24.

BERTELSEN, P. H. (1980): *The potential contribution of adult education to the reduction of economic and social inequalities in developing countries* Unesco-University of Madras, Madras. 19 pags.

BEZOT, C.; CORNET, C. (1980): "Sensibilisation à la création d'entreprises innovantes" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BEZZOLA, G.; CHAPONNIERE, M.; JUNTER-LOISEAU, A.; SOLAR, C. (1990): "L'égalité: son impact sur la pédagogie" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BIASIN-GENTILE, C. (1990): "Ils écoutent. Mais apprennent-ils?" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BILOUS, D. y N. (1990): "Ecrire ensemble dans l'Enseignement Supérieur" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BINKO, J.; NEUBERT, G. (1984): "An Inservice Education Model: Teachers and Professors as Coequals" *Journal of Teacher Education* vol.35 n° 5 Noviembre-Diciembre 1984. Pag. 15-17.

BLACK, P. (1968): "University examinations" *Physucs Education* n° 3 1968. Pag. 93-101.

BLANCO, E.; CARRETERO, J.; JUANES, J. E.; RIESCO, J.M.; SANCHEZ, F.; VACAS, J. M.; VAZ-QUEZ, R. (1990): "Nuevas tecnologías para la enseñanza. El ordenador en la docencia: programa didáctico informatizado con imágenes digitalizadas mediante scanner para la enseñanza de la anatomía humana" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

BLANTON, W.; MOORMAN, G. (1985): "The Devil's Advocate: Field Experiences: Aids or Impediments to Classroom Reading Instruction" *Reading Research and Instruction* vol.25 n°1 Otoño 1985. Pag. 56-59.

BLONDIN, D.; DALCEGGIO, P. (1990): "La qualité de l'enseignement à l'université: entre illusion et la révolution, Le rôle d'un service de pédagogie universitaire" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

BLOOM, B. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives* Longmans, London.

BLUMENTHAL, H. R.; TEDESCO, J. C. (1986): *La juventud universitaria en América Latina* Unesco/CRESALC. 418 pags.

BOLAN, R. (1974): *Planned Educational Change: Theory and Practice* School of Education, University of Bristol.

BONDARENKO, E.G.; KANDYBO, A. P.; VODNEV, V. T. (1983): *Higher education in the Byelorussian SSR* Unesco/CEPES. 72 pags.

- BORSKI, J. (1986): "Computer Training Programs for Health Center Personnel: A Program that Works" *Journal of American College Health* vol. 34 n° 4 Febrero 1986. Pag. 161-164.
- BOUCHARD, Y. (1990): "La formation à la recherche-intervention: les dimensions occultées" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Shophia Antipolis*.
- BOUD, D. (1973): "The laboratory aims questionnaire -a new method for course improvement? *Higher Education* n° 2 1973. Pag. 82-94.
- BOUD, D. (1981): *Developing Student Autonomi in Learning* Kogan Page, London.
- BOUD, D. (1986): "Learning from workshop activities: extending the theoretical base" en CRYER, P. (1986): *Traiting Activities for Teachers in Higher Education* Society for Research into Higher Education, Guildford. Pag. 6-13.
- BOUD, D.; DUNN, J.G.; KENEDY, T.; WALKER, M.G. (1978): *Laboratory Teaching in Tertiary Science* Higuer Education Research and Development Society of Australasia.
- BOUD, D.; ELTON, L.; NUTTALL, J.; SATCE, B. (1973): "Teach yourself paradigm: the Keller Plan experiment at Surrey" *Chem in Britain* n° 9 1973. Pag. 164-168.
- BOUD, D.; LUBIN, J. (1983): *Self-assessment in Professional Education* Tertiary Education Research Centre, University od New South Wales.
- BOUD, D.; McDONALD, R. (1981): *Educational Development through Consultancy* Society for Research into Higher Education, Guildford.
- BOUD, D.; O'CONNELL, S. (1970): "Towards an educational technology of laboratory work *Visual Education* Diciembre 1970. Pag. 12-13.
- BOUD, D.; O'CONNEL, S.; PENTON, S. (1977): "A rationalliy designed self-service laboratory mini-course" *Prog. Learning and Educ. Tech.* n° 14 1977. Pag. 154-161.
- BOUTARD, A. (1990): "L'éducation relative à l'environnement (EE) et auxinterrelations des Sciences, Techniques et Societé (sts), agent de renouveay du design pédagogique en Sciences Physiques" *Colloque de l'Asociation Internationale de Pégagogie Universitaire 1990 Universitá de Nice-Sophia Antipolis*.

- BRADLEY, J. L.; CHESSON, R.; SILVERLEAF, J. (1983): *Inside staff development* FER Nelson, Windsor.
- BRAGA, J. L.; MEYERSON, M.; NOGUCHI, S. (1988): *The impact of satellite technology on university teaching and research* Unesco, Paris. 189 pags.
- BRAGG, S. (1980) en EVANS, N. (1980): *Education beyond School* Grant McIntyre, London.
- BRANDT, D.; PRICE, R. (1974): "Walk-in laboratory: a laboratory for introductory physics" *American J, Physics* n° 42 1974. Pag. 126-130.
- BRANNON, L. A. (1980): "The Socialization of Writing Teachers" *Journal of Basic Writing* vol.3 n° 4 Primavera-Verano 1984. Pag. 28-37.
- BRASKAMP, L. A. (1980): "The role of evaluation in faculty developmento" *Studies in Higher Education* n° 5 1980. Pag. 45-54.
- BREET, F.; HUNDLEBY, S. (1988): Using Methodology Notebooks on In- Service Teacher- Training Courses" *ELT Journal* VOL. 42 n° 1 Enero 1988. Pag. 34-36.
- BRIDGE, W. A.; ELTON, L. (1977): *Individual Study in Undergraduate Science* Heinemann Educational Books, London.
- BRIEN, R.; GOULET, P.; PROVOST, G. (1982): Learning to learn. Suggestions for the Development of a Curriculum at the High School Level" *Programmed learning & Educational Technology* n° 19 1982. Pag. 219-227.
- BRINE, J.; SHAPSON, S. (1989): "Case Study of a Teacher Retraining Program for french Immersion" *Canadian Modern Language Review* vol. 45 n° 3 Marzo 1989. Pag. 464-477.
- BROWN, B.; HARWOOD, J. (1984)""Training and Evaluating Traditional and non-Traditional Instructors of Composition" *Journal of Basic Writing* vol. 4 n° 4 Primavera-Verano 1984. Pag. 63-73.
- BROWN, G. (1978): *Lecture and explaining* Methuen, London.
- BROWN, G. (1982): "Two days on explaining and lecturing" *Studies in Higher Education* n° 7 1982. Pag. 93-103.

- BROWN, V. (1978): *Holism and the university curriculum: promise or performance?* (tesis_ Australian University).
- BROWN, W.; PETERSON, C. (1989): "Ramapo College's Governor's Challenge Grant: Enhancement of Undergraduate Teaching" *International Studies Notes* vol. 14 n° 1 Invierno 1989. Pag. 18-20.
- BRUDER, I. (1989): "Future Teachers: Are They Prepared?" *Electronic Learning* vol. 8 n° 4 Enero-Febrero 1989. Pag. 32-39.
- BRUNELLE, J.; TURCOTTE, C. (1982): *Les formules pédagogiques* Université Larval. 22 pages.
- BRUNET, M. (1990): "Nouvelles pratiques pédagogiques: bilan et perspectives pour l'an 2000" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.
- BRUNNER, J. J. (1985): *Universidad y sociedad en América Latina* Unesco/CRESALC. 108 pages.
- BRUNNER, J. J. (1987): *La educación superior en Chile* Unesco/CRESALC. 236 pages.
- BUESCHER, J. (1989): "Religion from a Global Perspective" *Humanities* vol. 10 n° 1 Enero-Febrero 1989. Pag. 36-38.
- BUFORD, C.; MULHERN, J. (1986): "Developing a University Strategy for Professional Development on a State-Wide Basis" *Action in Teacher Education* vol. 8 n° 3 Otoño 1986. Pag. 45-50.
- BUJOLD, N. (1988): *Comment préparer et administrer un examen* Université Larval. 106 pages.
- BUJOLD, N.; COULOMBE, P. (1979): *L'évaluation des apprentissages et les objectifs d'enseignement: synthèse scripto-visuelle* université Larval. 27 pages.
- BUJOLD, N.; SAINT-PIERRE, H. (1990): "Les relations Etudiants- Professeurs dans l'enseignement supérieur à distance adressé à des adultes: exemple de l'Institut Supérieur de l'Éducation de Tunis" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.
- BUJOLD, N.; VARIOS (1987): *La correction d'examens par ordinateurs* Université Larval. 42 pages.

BURGOS, J. I.; SOLSONA, M. (1986): "Pedagogía y Universidad" *Cuadernos de pedagogía* nº 141 1986. Pag. 58-60.

BURKE, P.; SCHMIDT, W. (1984): "Entry Year Assistance: A Promising Practice" *Action in Teacher Education* vol.6 nº 1-2 Primavera-Verano 1984. Pag. 71-74.

CAMACHO PEREZ, S. (1986): "Una etapa crítica en la vida de los ICES (1979-1980)" *Revista Española de Pedagogía* nº 171 1986. Pag. 117-129.

CANADIAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY TEACHERS (1980): "The reching dossier" *CAUT Bulletin* Mayo 1980. Pag. 15-23.

CARDA, R. M.; CASTEJON, J. L.; VERA, M. I. (1990): "La calidad de la enseñanza universitaria percibida por los alumnos" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

CARDINET, J. (1987): "Les contradictions de l'évaluation". Ponencia presentada al *Tercer Seminario para la evaluación de las EEMM*. Dpto. Didáctica. Universidad de Granada.

CARDINET, S. (1988): "Directrius generals comunes dels plans d'estudis: aportació al debat" *Butlletí del Col·legi Oficial dels Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya* nº 61 1988. Pag. 3-9.

CARREFOUR SUR LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE (1981): *Pratiques pédagogiques et pédagogie pratique Université laval*. 461 pags.

CARREFOUR SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA PEDAGOGIE A L'UNIVERSITE LAVAL ET DANS D'AUTRES UNIVERSITES (1988): *L'Université Laval face au défi pédagogique Université Laval*. 299 pags.

CARREÑO, F. (1986): "La formación de docentes en la enseñanza superior" *Revista de la educación superior* nº 3 (59) 1986. Pag. 38 pags.

CARTON, M. (1983): *Tendances et perspectives de développement de l'enseignement supérieur dans la région Europe* Unesco, Paris. 38 pags.

CASANOVA, R. (1986): *Post-grado en América Latina-investigación sobre el caso Venezuela* Unesco, Paris. 77 pags.

CASSIER, H. R. (1985): *Co-operation between the media and adult education bodies* Unesco, Paris. 77 pags.

CASTON, G. (1977): "Conflicts within the university community" *Studies in Higher Education* n° 2 1977. Pag. 3-8.

CATO, T. (1985): "Could do better?" *Staff Development Newsletter* n° 11 1985.

CAVALLARO, C.; VARIOS (1980): "Intensice Inservice Teacher Education and Concomitant Changes in Handicapped Learners" *Teacher Education and Special Education* vol.3 n° 3 Verano 1980. Pag. 49-57.

CAVARERI, A.; MIRANDA, S. (1990): "Les bases de données multimédia au service de l'E.A.O." *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

CAVARERO, A.; MIRANDA, S.; PONCELET, P.; TEISSEIRE, M. (1990): "Un état de l'art des logiciels EIAO" *Colloque de l'Association Internationales de Pedagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

CHABCHOUB, A. (1990): "Les relations "etudiants-professeurs" dans l'enseignement supérieur à distance adressé à des adultes" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

CHALBI, N. (1990): "La responsabilité scientifique de l'enseignant face à la question des ressources biologiques" *Colloque de l'Association Internationale de Pedagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

CHAMPAGNE, M. (1979): *L'autoscopie a l'université: un instrument de perfectionnement pour les professeurs* Université Larval. 32 pags.

CHAMPAGNE, M. (1979): *Comment utiliser la discussion de groupe dans l'enseignement* Université Larval. 52 pags.

CHAPEAUX, R.; DONKELE, J.P. (1990): "Nouvelle aproche de la formation de l'enseignement supérieure: l'animation du groupe su service de l'apprentissage" *Colleque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

CHARNEY, A. (1975): *Paid Educational Leave* Hart-Davis Educational, London.

CHEVROLET, D. (1977): *L'Université et la formation continue* Casterman, Tournai. 193 pags.

CHRISTENSEN, J.; TAFEL, L. (1988): "Teacher Education in the 1990's: Looking Ahead while Learning from the Past" *Action in Teacher Education* vol. 10 n° 3 Otoño 1988. Pag. 1-6.

CHRISTOPHERSON, D.G. (1967): *The Engineer in the University* English University Press, London.

CLARK, B.R. (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective* University of California Pres, Berkeley.

CLARK, B. R. (1984): *Perspectives on Hogher Education* University of California Press, Berkeley.

COCKBURN, B.; ROSS, A. (1978): *Teaching in Higher Education No.8: Essays* University of Lancaster.

+ COLE, P. (1990): "La conception et la réalisation de posters: une pratique pédagogique universitaire" *Colloque de l'Association Internationales de Pedagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

COLE, S. (1981): "Chance and consensus in peer review" *Science* n° 214 1981. Pag. 881-886.

COLES, C. (1977) : "Developing professionalism: Staff development as an outcome of curriculum development" *Progr. Learning Education Technology* n° 14 1977. Pag. 315-319.

COLLOQUE INTERNATIONAL AIPU (1990): *Resumen de las comunicaciones*. 30 págs. (Incluídas en Bibliografía).

COMMISSION ON COLLEGE PHYSICS (1972): *The Divergent Laboratory* University of Maryland.

COMMITTEE OF VICE-CHANCELLORS AND PRINCIPALS (1974): *Adult Education* Report A5/4/3 CIRC/74/57.

COMMITTEE OF VICE-CHANCELLORS AND PRINCIPALS (1985): *Efficiency Studies in Universities* Jarratt Report.

COMMITTEE OF VICE-CHANCELLORS AND PRINCIPALS (1986): *Academics Standards in Universities* Reynolds Report.

CONSEJO NACIONAL DE LA EDUCACION SUPERIOR (1988): *La educación superior en Nicaragua* Unesco/CRESALC. 112 pags.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1986): *Las enseñanzas universitarias en España y en la Comunidad Económica Europea*. Secretaría Gral. Centro Publicaciones. Madrid.

CONSEJO NACIONAL DE RECTORES, OFICINA DE PLANIFICACION DE LA EDUCACION SUPERIOR (1989): *La educación superior en Costa Rica* Unesco/CRESALC. 137 pags.

CONTRERAS-MUÑOZ, E. (1990): "Interrogantes sobre la evaluación de las prácticas en empresas. Valoración, por los alumnos de enseñanza superior, de esta experiencia: el caso de la ETSI de Minas de Madrid". *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

CORBET, E. (1987): "Foreword" *Technical Writing Teacher* vik.25 n° 4 Invierno 1988. Pag. 313-318.

CORLETT, D. J. (1987): "Experiences in Reading Instruction as the Road to Teaching Reading" *Reading Improvement* vol. 25 n° 4 Invierno 1988. Pag. 313-318.

CORNFORD, F.M. (1908): *Micrographia academica* Bowes and Bowes, Cambridge.

COSTA, M. (1986): *Los estudios de financiamiento de la educación superior en América Latina* Unesco/CRESALC. 46 pags.

COTE, E. (1984): *Le feed-back aux étudiants, principes et applications* Université Larval. 24 pags.

COUSQUER, E. (1990): "L'Enseignement de l'Algèbre en premier cycle" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université Nice-Sophia Antipolis*.

COUTERET, P. (1990): "Formations universitaires et complexité" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

COX, R. (1967): "Examinations and higher education: a survey of the literature" *Univ. Quarterly* n° 21 1967. Pag. 292-340.

COX, R. (1974): *Students and student assessment: a study of different perceptions and patterns of response to varied forms of assessment in the University of Essex* (tesis) University of Essex.

CREAMER, D.; SHELTON, M. (1988): "Staff Development: A Literature Review of Graduate preparation and In- Service Education of Students" *Journal of College Student Development* vol. 29 nº 5 Septiembre 1988. Pag. 407-417.

CRUZ RINCON, J.; GARCIA-GUADILLA, C. (1985): *Edicación a distancia: en búsqueda de su legitimación e identidad* Unesco/CRESALC. 25 Pags.

CRYER, P. (1982, 1984, 1986)): *Training Activities for Teachers in higher Education* Vols. 1-3, Society for Research into Higher Education, Guildford.

CRYER, P. (1986): "Designing an educational game, simulation or workshop: A change Theory perspective" *Simulation/Games for Learning* nº 16 1986. Pag. 68-74.

CRYER, P.; KAY, S.M.; O'CONNELL, S. (1981): "Higher level aims in a physics laboratory: a first year course at Royal Holloway College" *Studies in Higher Education* nº 6 1981. Pag. 177-184.

CRYER, P.; GILBERT, J. K. (1979): "A mejor development within the inservice training provision for higher education teachers in the United Kingdom" *Third Congress of the European Association for Research and Development in Higher Education 1979* .

CRYER, P.; VARIOS (1988): "Professional Effectiveness" *Programmed Learning and Educational Technology* vol. 25 nº 2 Mayo 1988. Pag. 112-128.

CUENCA, N.; DE JUAN, J.; FERNANDEZ-JOVER, E.; PEREZ CAÑAVÉRAS, R.M. (1990): "Criterios para la evaluación del profesorado universitario" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante* .

CUMMINGS, A.; MURRAY, H. (1989): "Ego Development and Its Relation to Teacher Education" *Teaching and Teacher Education* vol. 5 nº 1 1989. Pag. 21-32.

DAGORNE, A.; FIORANI, F. (1990): "Une experience d'integration verticale de l'enseignement: la cas du P.A.E. (Projet d'Action Educative): *CARTOGRAPHIE ET CITOYENNETE*" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

DAHLLÖF, W. (1990 a): "Towards a New Model for the Evaluation of Teaching: Interactive Process-centred Approach". *Report. Group Evaluation in Higher Education*. O.C.D.E. Gral. Conference. Paris. pag. 163 - 215.

DAHLLÖF, W. et al. (1990): *Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education*. O.C.D.E. General Conference. Paris.

DALCEGGIO, P. (1990): "L'enseignement à distance à l'heure des hypermédias" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

DANIEL, J. S.; TUROK, B. (1975): "New uses of the telephone in adult education" en EVANS, L.; LEEDHAM, J. (1977): *Aspects of Educational Technology* Vol. IX. Pag. 202-209.

DAVIES, J. (1986): "Towards Identifying the Special Needs of Adult Learners" *Programmed Learning and Educational Technology* vol. 23 n° 3 Agosto 1986. Pag.

DAVISON, D. (1985): "Using New Technology to Provide Inservice Education for Rural Teachers" *Small School Forum* vol.6 n° 3 Primavera 1985. Pag. 21-22.

DE ANDRADE CORDOVA, R.; GUSSO, A.; VASCONCELOS DE LUNA, S. (1986): *Post-grado en América Latina-investigación sobre el caso de Brasil* Uneso/CRESALC. 269 pags.

DEARDEN, G. J. (1979): *Student Learning and Teacher Intervention in an Undergraduate Engineering Laboratory* (tesis) University of Surrey.

DEDE GARCIA-SANTAMARIA, E.J.; MASET SANCHO, E.; RAMIREZ MUÑOZ, D. (1990): "Iniciación a la investigación en un alumno de penúltimo curso de carrera. Aplicación en técnicas de electrónica de potencia" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

DE FLANDRE, C. (1990): "La pédagogie de projets relatifs à l'éducation de l'environnement au niveau universitaire" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

DE FLANDRE, C.; THIBERT, G. (1990): "Une initiation à la pédagogie de projets en formation des maîtres" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

DEHANT-SULBOUT, J. (1990): "La pédagogie de la dialectique permanente dans la formation des Agrégés de l'enseignement secondaire supérieure" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

DE IBARROLA, M. (1986): *La educación superior en México* Unesco/CRESALC. 152 pags.

DE JESUS RAMIREZ, C.; LAFUENTE, C. L.; RIVELLI, D. (1986): *La educación superior en Paraguay* Unesco/CRESALC. 108 pags.

DE JUAN, J.; VARIOS (1990): “Criterios para la evaluación del profesorado universitario” *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante* .

DE KETELE, J. M.; DRAIME, J. (1990): “L’ integration, dans la pratique de l’enseignement, des résultats de recherches sur les facteurs de réussite académique” *Colloque de l’Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

DE LA CRUA, M. A.; GRAD, H. M.; HERNANDEZ, E. (1990): “Formación pedagógica de los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid. Creación del servicio de ayuda a la docencia universitaria” *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante* .

DE LA FOURCADE, P. (1974): *Planeamiento, condición y evaluación en la enseñanza superior* Kapelusz, Buenos Aires.

DE LA ORDEN HOZ, A. (1987): “Formación, selección y evaluación del profesorado universitario” *Bordon* nº 266 1987. Pag. 5-29.

DE LA ORDEN HOZ, A. (1987): “Las nuevas tecnologías al servicio de la enseñanza-aprendizaje” *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

DELHAXHE, M. (1990): “Des outils pédagogiques et technologiques au service de l’apprenant de l’an 2000” *Colloque de l’Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

DE LUCIA, S.; JOHNSON, P. (1986): “The triangle Alliance Partnership” *Action in Teacher Education* vol. 7 nº 4 Invierno 1986. Pag. 41-44.

DE PABLO PONS, J.; GONZALEZ RAMIREZ, T.; LUCIO-VILLEGAS RAMOS, E. (1990): “Una propuesta de metodología docente universitaria: de la práctica a la praxis” *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

DE PABLO PONS, J.; VARIOS (1989): *Area de formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* ICE Universidad de Sevilla.

DESMET, R. (1990): "Communication éducative et pédagogie universitaire" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

DE VAUGELAS, J. (1990): "Le Rapport Scientifique en Hyoertexte: réalisations et limites" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

DE VAUGELAS, J. (1990): "Images de synthèse en biologie et médecine" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

D' HAINAUT, L.; LALLEZ, R.; ROBINSON, A.; TAHIRI-ZAGRET, C. (1988): *Perspectives de lévolution des systèmes de formation et des pratiques pédagogiques dans le cadre de la cooperation internationale* Unesco, Paris. 126 pags. +anexos.

DIAZ, E.; VESSURI, H. (1985): "*Universidad y desarrollo científico-técnico en América Latina y el Caribe* Unesco/CRESALC. 50 pags.

DICKSON, A. (1980): "*Service universitaire: problèmes et possibilités* Unesco, Paris. 45 pags.

DIVISIÓ DE CC.EE. (1991): *La Pedagogía Universitaria: Un repte a l'Ensenyanment Superior*. Horsori - Barcelona.

DOYLE, D. (1986): "Who Should Teach the Teachers?" *Teacher Education Quaterly* vol. 13 n° 1 Invierno 1986. Pag. 19-21.

DUFRESNE, R. (1987): *La banque d'items* Université Larval. 79 pags.

DUFRESNE, R. (1987): *Document d'information Université Laval*. 65 pags.

DUFRENE, R. (1987): *Guide d'utilisation de la banque d'items* Université Larval. 40 pags.

DUMON, A. (1990): "Former les étudiants à la démarche expérimentale: utopie ou question dépassée?" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

DUST, K.; MOSES, D. (1986): "In Service Education for Specialist Teachers of Children with Special Educational Needs: A survey of the Diploma Courses 1984-85" *Research Papers in Education* vol. 1 n° 3 Octubre 1986. Pag. 194-216.

DWYER, M. S. (1977): "Mastering change in education: understanding the anxieties created by change" *Educ. Technology* n° 7 1977. Pag. 54-56.

DYCHTENBERG, A.; GEIS, G. L. (1974): *Bibliographie commentée sur une méthode d'enseignement innovatrice* Université Larval. 10 pags.

DYER, v. (1987): "After the Deluge: What Next? A Disaster Planning Workshop" *Public Libraries* vol. 26 n° 1 Primavera 1987. Pag. 13-15.

EASH, M.; LANE, J. (1985): "Evaluation of a Model for Faculty Development: Implications for Educational Policy" *Educational Evaluation and Policy Analysis* vol. 7 n° 2 Verano 1985. Pags. 127-138.

EBLE, K. E.; MS KEACHIE, W. J. (1985): *Improving undergraduate education through faculty development* Jossey-Bass, San Francisco. 248 pags.

ECKSTEIN, B. (1973). "Ein hochschuldidaktischer Einführungskurs für Hochschullehrer in England" *Deutsche Universitätszeitung* n° 6 1973. Pag. 3-8.

EDINGYON, E.; MEIER, E. (1983), P. (1990): "Research Synthesis: Teacher Preparation for Rural Schools" *Research in Rural Education* vol. 2 n° 1 Primavera 1983. Pag. 3-8.

EGUILUZ, L. I.; SANCHEZ, P. (1990): "Impacto del informe personal para alumnos diseñado mediante pruebas objetivas" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante* .

EINAR, H. T. (1983): *Interdisciplinarity in higher education* Unesco/CEPES. 107 pags.

ELBAZ, F. (1988): "critical Reflection on Teaching: Insights from Freire" *Journal of Education for Teaching* vol. 14 n° 2 1988. Pag. 171-181.

ELTON, L. (1966): "New courses at the University of Surrey" *Physics Education* n° 1 1966. Pag. 89-96.

ELTON, L. (1968): "The assessment of students -a new approach" *University Quaterly* n° 22 1968. Pag. 291-301.

ELTON, L. (1975): "Innovations in undergraduate physics teaching -which and why" *Physics Education* n° 10 1975. Pag. 144-147.

ELTON, L. (1975): "Is it possible to assess teaching?" *Evaluating Teaching in Higher Education University of London Teaching Methods Unit* 1975. Pag. 52-59.

ELTON, L. (1975): "Padagogische Ausbildung von Hochschullehrern in Grossbritannien" *Deutsche Universitätszeitung* 1975 . Pag. 130-131.

ELTON, L. (1975): In-service courses in university teaching and learning" en ALLEN, D.W. (1975): *Reform, renewal, reward* University of Massachussets, Pag. 253-266.

ELTON, L. (1975): "Mature students: OU and non OU" en EVANS, L.; LEEDHAM, J. (1975): *Aspects of Educational Technology* . Pag. 64-73.

ELTON, L. (1977): "Staff development through self-evaluation" en ELTON, L.; SIMMONDS, K. (1977): *Staff development in higher education* Society for Research into Higher Education, Guildford. Pag. 76-77.

ELTON, L. (1979) en HILLS, P. J. (1979): *Study Courses and Counselling* Society for Research into Higher Education, Guildford.

ELTON, L. (1980): "Improvement of teaching methods and student participation" en SYNN, I. (1980): *The Pursuit of Excellence in Higher Education* Keimyung University, Daegu. Pag. 321-336.

ELTON, L. (1981): "A didactic training for teachers in higher education?" *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* n° 5 1981. Pag. 17-26.

ELTON, L. (1981): "Can Universities change?" *Studies in Higher Education* n° 6 1981. Pag. 23-34.

ELTON, L. (1981): "Training teachers for distance teaching" *Regional symposium on distance learning in Asia 1981 Penang* .

ELTON, L. (1982): "Assessment for learning" en BLYTH, D. (1982): *Professionalism and Flexibility in Learning* society for Research into Higher Education, Guildford. Pag. 106-135.

ELTON, L. (1983): "A model for the training of higher education staff" *Conference on the Teaching Process in Higher and continuing Education 1983 Praga*.

ELTON, L. (1983): "Improving the cost-effectiveness of laboratory teaching" *Studies in Higher Education* n° 8 1983. Pag. 79-85.

ELTON, L. (1983): "Developments of learning and teaching and their impact on libraries" en DUDLEY, E. (1983): *The development of National Library and Information Services* The Library Association, London.

ELTON, L. (1984): "Educational technology with a human face" *Colloque international 10ème Anniversaire' 1984 Ecole Polytechnique Fédérale, Lausanne.*

ELTON, L. (1984): "Educational technology and assessing teachers in universities" *Assessment and Evaluation in Higher Education* n° 9 1984. Pag. 97-115.

ELTON, L. (1984): "The threat to British universities" *Colloque international 10ème Anniversaire' 1984 Ecole Polytechnique Fédérale. Lausanne.*

ELTON, L. (1984): "Workshop training: Is there a theoretical basis?" en CRYER, P. (1984): *Training Activities for Teachers in Higher Education* vol. 2 Society for Research into Higher Education, Guildford. Pag. 8-11.

ELTON, L. (1985): "Open higher education: philosophy and concept" *Proceedings International Conference on Open Higher Education* Ramkhamhaeng University, Bangkok. Pag. 31-38.

ELTON, L. (1986): "Research and teaching: Symbiosis or conflict" *Higher Education* n° 15 1986. Pags. 299-304.

ELTON, L. (1978): "UGC resource allocation and the assessment of teaching quality" *Higher Education Review* n° 19 1987. Pag. 2.

ELTON, L.; LAURILLARD, D.M. (1979): "Trends in research in student learning" *Studies in higher Education* n° 4 1979. Pag. 87-102.

ELTON, L.; LEWIS, R.; MC KENZIE, J. (1978): *Interactive Computer Graphics in Science Teaching* Ellis Horwood, Chichester.

ELTON, L.; LOPEZ, M. (1980): "A course taught through a learning centre: an evaluation" *Studies in Higher Education* n° 5 1980. Pag. 91-99.

ELTON, L.; MANWARING, G. (1979): "Towards a staff development programme in South East Asia" *Overseas Universities* n° 26 1979. Pag. 20-24.

ELTON, L.; MANWARING, G. (1981): "Training and education of teachers in higher education in developing countries" *Higher education* n° 10 1981. Pag. 131-140.

ELTON, L.; OLIVER, E.; WRAY, M. (1986): "Academic training at a distance - A case study" *Prog. Learning and Educ. Tech.* n° 23 1986. Pag. 29-40.

ER, M.C. (1984): "On Teaching Computer Programming" *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia* vol. 7 n° 2 Diciembre 1984. Pag. 33-35.

ESACTIN CAPARROS, M. J.; LORENZO GARCIA, J.; SUAREZ SOTO, M. E. (1990): "La evaluación en las prácticas en las enseñanzas de Trabajo Social" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante* .

ESCUADERO, J. M. (1987): *La formación de los profesores: no voluntarismo ni burocratización, sino institucionalización*.

ESCUADERO ESCORZA, T. (1991): "Enfones modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria" III Jornadas Didáctica Universitaria. ICE. Universidad de Las Palmas. 44 págs. (Policopiado).

ESTABLE-PUIG, R.F. Y J.F. (1990): "Communauté et sciences de la santé: un scénario pédagogique bidirectionnel" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

ESTABLE-PUIG, R.F. Y J.F. (1990): "Apprentissage des sciences fondamentales et pédagogie médicale nouvelle" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

EUSTACE, R.; MOODIE, G.C. (1974): *Power and Authority in British Universities* Allen and Uwin. Pag. 61-62.

EVANS, R.D.(1977): *L'equipe professeurs-étudiants* Université Larval. 54 pags.

EWENS, W.; JOHNSON, B. (1986): "Computer Survey of Suggestions for the ASA Teachnig Services Program Workshop" *Teaching Sociology* vol. 14 n° 4 Octubre 1986. Pag. 279-280.

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES (1985): *La educación superior en Argentina* Unesco/CRESALC. 164 pags.

FAVE-BONNET, M. -F. (1990): "Enseignant-chercheur: approches d'un métier" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

FAWTHROP, T. (1968): *Education or Examination* Radical Student Alliance, London.

FERNANDEZ, M. (1988): *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica* Escuela Española, Madrid.

FERNANDEZ, M. (1989): *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria* Sin editorial, Madrid.

FERNANDEZ, C.; FORNES VIVES, J. (1990): "Valoración atribucional del profesor: su importancia en la formación científica y pedagógica" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

FERNANDEZ, M. (1988, a): *Evaluación y cambio educativo*. Madrid. Morata. (2ª)

FERNANDEZ, M. (1989): *Así enseña nuestra Universidad/ Hacia la construcción de una didáctica universitaria* Universidad Complutense, Madrid. 305 pags.

FERNANDEZ, M. (1990): "Lugar y metodología de la formación para las nuevas profesiones educativas" *Cursos de Verano 1990 de la Universidad del País Vasco* . 7 pags.

FERNANDEZ, M. (1990): "Metodología de la enseñanza universitaria" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

FERRAN, P.; LEFORESTIER, J. -P.; SCHEIDECKER, M. (1990): "Evaluation d'une formation en alternance Université-Enterprise en Premier Cycle Scientifique" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

FERRERES, V. (1991 a): *Incentivos en el desarrollo profesional del docente universitario*. III Jornadas Didáctica Universitaria. ICE. Universidad de Las Palmas. 25 págs. (Policop.).

FERRERES, V. (1991 b): *Modelos de desarrollo profesional y autonomía*. III Jornadas Didáctica Universitaria. ICE. Universidad de Las Palmas. 21 págs. (Policop.).

FIELDEN, J.; PEARSON, P. K. (1978): *Costing Educational Practice* Council for Educational Technology, London.

FILION, L. J. (1990): "Les centres d'entrepreneuriat comme structure de formation para-universitaire" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

FINDELI, A. (1990): "Pédagogie para projets et responsabilité professionnelle et sociale" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

FINE, F. -R.; SCHEDECKER, F. -R.(1990): "Quelles représentations de la (des) science(s) se font les étudiants scientifiques d'aujourd'hui?" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

FINSON, K. (1989): "Assessment of a Pilot for Inservice Teachers" *Science Education* vol. 73 n° 4 Julio 1989. Pag. 419-431.

FJÄLBRANT, N. (1976): *The development of a programme of user education at Chalmers University of Technology Library* (Tesus) University of Surrey.

Fjälbrant, N. (1979): "Operation Open Library" *IATUL Proceedings II* . Pag. 71- 80.

FJÄLBRANT, N.; KIHLEN, E.; MALMGRM, M. (1981): "Self-paced exercises for library orientation" *Aslib Proceedings n° 33 1981*. Pag. 251-256.

FLEMING, R. (1989) : "Literacy for a Technological Age" *Science Education* vol. 73 n° 4 Julio 1989. Pag. 391-404.

FLINN, J.; MADIGAN, C. (1989): "Hight-Tech Staff Development" *Writing Program Administration* vol. 12 n° 3 Primavera 1989. Pag. 21-30.

FLOOD PAGE, C. (1985): "Teaching and research -happy symbiosis or hidden warfare?" *Univ. Quaterly* n° 26 1972. Pag. 102-118.

FLOOD PAGE, C. (1985): "Research and the Polytechnic Teacher" *Bulletin of Educational Debelopment and Reseach* n° 30 1985. Pag. 5-7.

FORD, N. (1981): "Academic and non-academic roles in teaching and learning: a problem for librarians" *J. Further and Higher Education* n° 5 1981 . Pag. 24-29.

FORTIER, E. (1978): *Planification de l'enseignement: guide d'apprentissage* editada por la autora, 2ª edición revisada y corregida, Québec. 93 pags.

FORTIER, E. (1987): *Les examens objectifs pour l'informatique: abregé docimologique* Université Larval. 21 pags.

FOSTER, J.; MOORE, R. (1987): "A Workshop for New Faculty" *Engineering Education* vol. 77 n° 7-8 Abril-Mayo 1987. Pag. 748-749.

FOUDRIAT, M. (1986): *Les formations de formateurs dans les universités* Centre d'Education Permanente de l'Université de Paris, Paris. 125 pags.

FOULATIER, F. (1990): "Programme déentraînement focal" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

FOX, C.; VARIOS (1988): "Cross-cultural Concerns: What's missing from Special Education Training Programs?" *Teacher Education and Special Education* vol. 11 n° 4 Otoño 1988. Pag. 155-161.

FOX, G.; VERDE DE VAULT, M. (1974): "Technology and humanism in the classroom: frontiers of educational practice" *Educational Technology* n° 14 1974. Pag. 7.

FOX, R. (1986): "A Saga of Unsung Symbols: Writing Assignments across the Disciplines" *Journal of Teaching Writing* vol. 5 n° 1 Primavera 1986. Pag. 133-150.

FRANKLIN, S.; Mc HENRY, H. (1986): "Microcomputer In-Service Training for University Faculty and Staff: A Case Report" *Collegiate Microcomputer* vol. 4 n° 2 Mayo 1986. Pag. 173-178.

FRENCH, A. P. (1978): "Foreword" en JONES, J. G.; LEWIS, J. L. (1978): *The Role of the Laboratory in Physics Education* International Commission on Physics Education.

FRIEDMAN, C.P.; HIRSCHI, S.; PARLETT, M.; TAYLOR, E.F. (1976): "The rise and fall of OSI in physics at MIT" *Amer J. Physics* n° 44 1976. Pag. 204-211.

FRIGON, J. -Y. (1990): "HYPERPROOF: Système-auteur interactif d'enseignement assisté par micro-ordinateur au niveau universitaire" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

FULTON, K. (1989): "Technology Training for Teachers: A Federal Perspective" *Educational Technology* vol. 29 n° 3 Marzo 1989. Pag. 12-17

FULTON, O.; GORDON, A.; WILLIAMS, G. (1982): *Higher Education and manpower planning-a comparative study of planned and market economies* Unesco/CEPES/ILO, Ginebra. 127 pags.

GALLAGHER, P. (1985): "Inservice: A Mandated Special Education Course and Its Effects on Regular Classroom Teachers" *Teacher Education and Special Education* vol. 8 n° 2 Primavera 1985. Pag. 59-65.

GALLART, M. A.; PESSAGNO, G. (1985): *Estado actual del conocimiento sobre educación superior y empleo* Unesco/CRESALC. 41 pags.

GARCIA-GUADILLA, C. (1986): *La educación como construcción social del conocimiento* Unesco/CRESALC. 73 pags.

GARCIA-GUADILLA, C.(1987): *Contribución de la educación superior al desarrollo de los otros niveles educativos-estado del conocimiento* Unesco/CRESALC. 102 pags.

GARCIA ESPESO, V.; SANCHEZ, P. (1990): "Seguimiento del curso primero I.Q.S. desde 1987 a 1989 a través de las calificaciones de los exámenes trimestrales de diciembre y marzo" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

GARCIA SANCHEZ, A.; MARTIN, M.P.; MORENO, J.; MORENO, S.; SANCHEZ PINILLA, M. (1990): "Estudio comparativo de los resultados mediante la evaluación convencional y objetiva en los alumnos de primer curso de la escuela universitaria politécnica de Cartagena" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

GARCIA-VALCARCEL MUÑOZ-REPISO, A. (1990): "Incidencia de los modelos didácticos en la Universidad de Cantabria" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante* .

GAUDEMAR, A. (1990): *Centros de Iniciación a la Enseñanza Superior* Universidad de Orsay, Orsay. 12 pags.

GAUL, K. (1986): "Learning to Search: How People Become Database Searchers" *Online Review* vol. 10 nº 6 Diciembre 1986. Pag. 355-367.

GAVRICK, J. (1986): "Library Instruction for Clerical Staff: The Rest of The Iceberg" *Journal of Academic Librarianship* vol. 11 nº 6 Enero 1986. Pag. 343-345.

GELINAS, A. (1990): "La relation theorie-practique dans la formation de chercheurs-praticiens: un nouveay rapport enseignant-enseigné" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

GIBSON, G. G. (1987): "Partners in Earth-Science Education" *Journal of Geological Education* vol. 35 nº 5 Noviembre 1987. Pag 260-262.

G.I.D. (1991): *III Congreso sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional*. Universidad de Sevilla.

GILBERT, J. (1989): "Organization models in teacher education" *Ponencia congreso Internacional sobre la Formación del profesorado universitario y de enseñanzas medias* . ICE Universidad Autónoma de Madrid. 20 al 23 de junio, 1989.

GILSTRAP, R. (1986): "Teachers Teaching Writing : A New Series of Videotapes" *College Teaching* vol. 34 nº 1 Invierno 1986. Pag. 25-27.

GIMENO, J. (1989): "La reflexión teórico-práctica como via de formación de profesores" *Ponencia Congreso Internacional sobre la Formación del profesorado universitario y de enseñanzas medias* . ICE Universidad Autónoma de Madrid. 20 al 23 de junio, 1989.

GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* Paidós/MEC, Madrid.

GIUST-DESPRAIRIES, F. (1990): "Valeurs actuelles de l'université" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

GLICKSTEIN, N. (1989): "A Sea Experience" *Journal of Marine Education* vol. 9 nº 2 1989. Pag. 4-8.

GOBERNA, M. A.; LOPEZ, M. A.; PASTOR, J. T. (1990): "Hacia un análisis comparativo del rendimiento académico de la Universidad española" *Revista de Educacion* nº 290 1989. Pag. 357 370.

- GOEL, S. C. (1983): *Higher education in Asia and the Pacific: a perspective study* Unesco, Paris. 74 pags.
- GOLDSCHMID, B.; COLDSCHMID, M. L. (1978): *L'enseignement par modules au niveay de l'enseignement supérieur* Université Laval. 12 pags.
- GOLDSCHMID, L. (1990): "La formation universitaire et la réussite professionnelle" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.
- GOLDSCHMID, L. (1990): "Les paradoxes de l'enseignement universitaire" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.
- GOLDSCHMID, M. L. (1978): "The evaluation and improvement of teaching in higher education" *Higher Education* n° 7 1978. Pag. 221-245.
- GOOCH, B. (1987): "Pre-Service Preparation of Teachers Coordinators" *Journal of Cooperative Education* vol. 24 n° 1 Otoño 1987. Pag. 60-67.
- GOODLAD, S. (1984): "Introduction" en GOODLAD, S. (1984): *Education for the professions* Society for Research into Higher Education, Guildford.
- GOODRIDGE, R.; LAYNE, A. (1984): *A digest of Unesco studies and documents on the democratization of higher education* Unesco, Paris. 95 pags.
- GRACIARENA, J. (1980): "Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe" *Seminario sobre Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe Caracas 1980*. 182 pags.
- GRADDEN, J.; VARIOS (1984): "A National Survey on Students' and Practitioners' Perceptions of Training" *School Psychology Review* vol. 13 n° 3 Verano 1984. Pag. 397-405.
- GREENAWAY, H. (1971): *Training of University Teachers* Society for Research into Higher Education, London.
- GREGORY, K. J. (1986): "Indicating the way" *Times Higher Education Supplement* n° 6 Junio 1986.
- GRIFFIN, G. (1987): "Clinical Teacher Education. Monograph Exerpt" *Journal of Curriculum and Supervision* vol. 2 n° 3 Primavera 1987. Pag. 248-272.

- GRISWOLD, C. (1988): "Plato's Political Philosophy" *Humanities* vol. 9 n° 2 Marzo-Abril 1988. Pags. 29-32.
- GROSENIK, J.; ROSSETTO, C. (1987): "Effects of Collaborative Teacher Education: Follow-up of Graduates of a Teacher Induction Program" *Journal of Teacher Education* vol. 38 n° 2 Marzo-Abril 1987. Pags. 50-52.
- GRUNDY, S. (1991): *Productos o praxis del currículum*. Morata. Madrid.
- HABERMAS, J. (1991): *Escritos sobre moralidad y ética*. Paidós/ICE. U.A.B. Barcelona.
- HALSEY, A. H. (1984): "Who owns the universities?" *New Society* n° 3 Mayo 1984.
- HALSEY, A. H.; TROW, M. (1971): *The British Academics* Faber and Faber. Pag. 111.
- HANSEN, P.; TOOHEY, K. (1985): "Two Contexts for Training Teachers of Native Languages" *TESL Canada Journal* vol. 2 n° 2 Marzo 1985. Pag. 11-27.
- HARDEN, R.; SOWDEN, D. (1984): "The Use of Two Innovation Games in a Staff Development Programme" *Simulation/Games for Learning* vol. 14 n° 3 1984. Pag. 113-121.
- HARDING, A. G. (1987): *Training of Polytechnic Teachers* Society for Research into Higher Education, London.
- HARRINGTON, R. (1984): "Child Abuse and neglect: The Development of a Training Module" *Evocation* vol. 104 n° 4 Verano 1984. Pag. 446-451.
- HARRIS, D.; HOLMES, J. (1975): "Open to Martha, closed to May" *Times Educational Supplement* n° 14 Febrero 1975.
- HARTLEY, T. (1980): "Grasping the nettle: The problem of the incompetent teacher" *Report* Octubre y Diciembre 1980. Pags. 4-5 (Oct.) y 10-11 (Dic.).
- HARVEY, C.; WILLIAMS, G. (1985): *Higher education in Trinidad and Tobago: a focus on organizational development and change* Unesco/CRESALC. 145 pags.
- HAUWILLIER, J.; VARIOS (1989): "Enhancing the effectiveness of Cooperating Teachers" *Action in Teacher Education* vol. 10 n° 4 Invierno 1989. Pag. 42-46.

- HECKMAN, P. (1984): "On the Corruption of Teacher Education" *Teacher Education Quarterly* vol. 11 n° 1 Invierno 1984. Pag. 1-13.
- HEDGES, L. (1978): "Personalized introductory courses: a longitudinal study" *Amer J. Physics* n° 46 1978. Pag. 207-210.
- HELLAWEL, D. (1988): "OTTO Revisited: Management Training and Management Performance. Some Perceptions of Headteachers and Key Subordinates" *Educational Studies* vol. 14 n° 2 1988. Pag 225-239.
- HELLER, S. (1985): "Retreat for the Faculty Brings a Moment of Truth and Elevation to Wilkes College" *Chronicle of Higher Education* vol. 31 n° 3 Septiembre 1985. Pag. 31-32.
- HENRY, M. (1988): "Multiple support: A Successful Model for Inducting First-Year Teachers" *Teacher Educator* vol. 24 n° 2 Otoño 1988. Pag. 7-12.
- HENSON, K.; VARIOS (1987): "A Model for Meeting the Need for Qualified Physics Teachers" *Contemporary Education* vol. 59 n° 1 Otoño 1987. Pag. 24-26.
- HEPBURN, M.; KUNDELL, J. (1987): "Promoting Public Policy Awareness: Environmental Education at the University of Georgia" *Environmental Professional* vol.9 n° 3 1987.
- HEPPNER, P.; REEDER, B. (1984): "Training in Problem solving for Residence Hall Staff: who is Most Satisfied" *Journal of College Student Personnel* vol. 25 n° 4 Diciembre 1988. Pag. 215-229.
- HERRMANN, A. (1988): "Teaching Teachers to Use Computers as Writing Tools" *English Education* vol. 20 n° 4 Diciembre 1988. Pag. 215-229.
- HERZBERG, F.; MAUSNER, B.; SNYDERMAN, B. (1959): *The motivation to Work* Staple Press, London.
- HICKS, R.; MONROE, E. (1984): "The Infusión of Multicultural Education in Teacher Education Programmes with Specific Focus on Reading Methods Courses" *Journal of Multilingual and Multicultural Development* vol. 5 n° 2 1984. Pag. 147-158.
- HIESER, R.; WRESCH, W. (1984): "Computer across the Curriculum" *EDUCOM* vol. 19 n° 1 Primavera 1984. Pag. 20-22.

- HIGHER EDUCATION RESEARCH AND DEVELOPMENT SOCIETY OF AUSTRALIA (HERDSA) (1980): "Statement on the professional development of academic staff HERDSA" *News* n° 2 1990. Pag. 15-23.
- HILL, F. (1975): "Lif credits attracting more mature students" *Times Higher Education Supplement* n° 21 Marzo 1975.
- HILLS, F. J. (1979): *Study Courses and Counselling* Society for Research into Higher Education, Guildford.
- HILLS, F. J. (1979): *Information Package on Teaching and Learning Methods for Librarians* The British Library.
- HMSO (1963): *Higher education* Cmnd 2154 Robbins Report.
- HMSO (1964): *Report of the Committee Teaching Methods* Hale Report.
- HMSO (1971): *University Grants Committee Annual Survey 1969-1970* Cmnd 4593.
- HMSO (1985): *Development into the 1990's* Cmnd 9524.
- HOBART, R.; VARIOS (1988): "Teaching Computer Literacy with Freevare and Shareware" *Technological Horizons in Education* vol. 15 n° 9 Mayo 1988. Pag. 78-81.
- HODGSON, V.; Mc CONNELL, D. (1985): "The development of student constructed lecture feedback questionnaires" *Assessment and Evaluation in Higher Education* n° 10 1985. Pag. 2-28.
- HOFFER, C. (1987): "Tomorrow's Direction in the Education of Music Teachers" *Music Educators Journal* vol. 73 n° 6 Febrero 1987. Pag. 27-31.
- HOGAN, P. (1988): "Communicative Competence and Cultural Emancipation: Reviewing the Rationale for Educational Studies in Teacher Education" *Oxford Review of Education* vol. 14 n° 2 1988. Pag. 187-199.
- HOLMBERG, B. (1980): "Aspects of distance education" *Comparative Education* n° 16 1980. Pags. 107-119.
- HOPKINS, D.; WIDEEN, M. (1984): "Supervising Student Teachers: A Means of Professional Renewal?" *Alberta Journal of Educational Research* vol. 30 n° 1 Marzo 1984.

- HOUGHTON, V. (1975) "Recurrent education" *Times Higher Education Supplement* n° 21 Marzo 1975.
- HOUSTON, R. (Edit.): (1990) *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan P. New York.
- HOWLAND, R. J.; MIDSON, A. J.; WILLIAMS, R. (1975): "Video tapes in laboratory classes: developments in an integrated approach to physiology teaching" *Aspects of Education Technology* n° 8 1975. Pag. 11-120.
- HOYLE, J. (1985): "Programs in Educational Administration and the AASA Preparation Guidelines" *Educational Administration Quarterly* vol. 21 n° 1 Invierno 1985. Pag. 71-93.
- HUBBARD, G. (1975): "Perspectives of life-long education" en EVANS, L.; LEEDHAM, J. (1975): *Aspects of Education Technology* . Pag. 17-22.
- HUBBUCH, S. (1984): "The Anatomy of Sea Change" *Writing Instructor* vol. 4 n° 1 Otoño 1984. Pag. 33-36.
- HUBERMAN, A. M. (1983): *S'évaluer pour s'illusionner?* Neuchatel, IRDP.
- HUBERMAN, A. M.; MILES, M. B. (1984) *Innovation up close*. New York. Plenum.
- HUDSON, L. (1960): "Degree class and attainment in scientific research" *British J. of Psychology* n° 51 1960. Pag. 67-73.
- IBAÑEZ-MARTIN Y MELLADO, J. A. (1990): "La formación científica y pedagógica del profesorado" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad en Alicante* .
- ILLICH, I.; VERNE, E. (1975): "Imprisoned in the global classroom" *Times Educational Supplement* n° 21 Marzo 1975.
- IMWOLD, C. (1984): "Developing Feedback Behavior through a Teach- Research Cycle" *Physical Educator* vol. 41 n° 2 Mayo 1984. Pag. 72-76.
- INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT (1987): *La Reforma Universitaria española. Evaluación e informe* Consejo de Universidades Secretaría General, Madrid.
- ISAACS, G.; IMRIE, B. W. (1981): "A case for professional judgement when combining marks" *Assessment and Evaluation in Higher Education* n° 6 1981. Pag. 3-25.

JABLONSKA-SKINDER, H.; JOZEFOWICZ, A.; OBREBSKI, T. (1981): *Education works links between higher education and employment* Unesco, Paris. 31 pags.

JACKSTEL, K.; MOHLE, H.; ROGER, G. (1982): *The connection Between formal and non-formal education at university level: the experience of the German Democratic Republic* Unesco, Paris. 53 pags.

JAKSA, P.; KULIK, C. C. Y J. A. (1978): "Research on component features of Keller's personalized system of instruction" *J. Personalized Instruction* n° 3 1978. Pag. 2-14.

JAROUSSE, J. P. (1980): *Indices de la quaolité de l'enseignement supérieur en France* Unesco, Paris. 35 pags.

JONES, A.; PREECE, J. (1985): "Training Teachers to Select Educational Computer software: Results of a Formative Evaluation of an Open University Pack" *British Journal of Educational Technology* vol.16 n° 1 Enero 1985. Pag. 9-20.

JONES, J.; RICHARDSON, J. (1984): "Learning about Learning" *Assessment and Evaluation in Higher Education* vol.9 n° 1 Verano 1984. Pag. 9-17.

JORNET, J. (1991): *Enfoques de evaluación universitaria*. III Jornadas Didáctica Universitaria. ICE. Universidad de Las Palmas. 28 págs. (Policop.).

JOSEFOWICZ, A.; KLUCZNSKI, J. (1980): *Determinants and options in the development of higher education in Polland* Unesco, Paris. 43 pags.

JOYCE, B.; WIENKE, W. (1988): "Preparing Teachers in Behavior Disorders Through an Innovative Teacher Training Program" *Rural Special Education* vol. 9 n° 2 Verano 1988. Pag. 4-9.

KABONDO, P.; SUGURU, S. (1990): "Tentative d'ameliration de la relation enseignant-enseigné: experience de l'Université du Burundi" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

KARGODORIAN, A.; SPAULDING, S. (1981): *Democratization of higher education through new admissions strategies: a comparative study of theory and practice* Unesco, Paris. 117 pags.

KELLER, F. S. (1968): "Goodye, teacher..." *J. Applied Behavior Analysis* n° 1 1968. Pag. 79-80.

KELLY, E.; VAN VACTOR, J. (1982): "Inservice in Remote, Sparsely Populated Schools: A Comparative Analysis of Four Instructional Approaches" *Teacher Education and Special Education* vol. 5 n° 2 Primavera 1982. pag. 24-32.

KELLY, L. (1984): "Writing as a Learning for Basic Writing Teachers and Their Students" *Journal of Basic Writing* vol. 3 n° 4 Primavera-Verano 1984. Pag. 38-54.

KING, C. (1986): "The burden of appraisal" *Times Educational Supplement* n° 8 Agosto 1986. Pag. 15.

KLEE, L. (1990): "DU CUIT AU CRU ou l'usage de la bibliothèque de l'université dans la pédagogie" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

KLIBE, H. (1990): "Lacunes dans la formation. Une enquête et ses conclusions" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

KLUBITSCKO, D. (1980): *El origen social de los estudiantes universitarios-el caso de Venezuela* Unesco/CRESALC/PNUD. 73 pags.

KLUBITSCKO, D. (1986): *Post-grado en América Latina-investigación comparativa: Brasil-Colombia-México-Venezuela* Unesco/CRESALC. 341 pags.

KLUG, B. (1977): *The Grading Game* National Union of Students, London.

KNAPPER, C. K. (1980): "Teaching evaluation and instructional development, Ontario Universities Program for Instructional Development" *Newsletter n° 26-27 Febrero-Marzo 1980*.

KNOX, J. (1976): *The Modified Essay Question* Medical Education Booklet n° 3. Association for the Study of Medical Education, Dundee.

KUCZYNSKA, M. -J.; LECOCQ, C.; MATRICIALI, G. (1990): "Prise de conscience de son propre style d'apprentissage et perfectionnement professionnel de l'enseignant" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

KUCZYNSKA, M. -J.; LECOCQ, C.; TAHIRI, C. (1990): "Profil d'apprentissage et fonctionnement compétentaire des deux hemisphères cerebraux" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

KUCZYNSKA, M. -J.; MATRICIALI, G. (1990): "Essai de détermination de profils neurosensoriels appliqué à l'enseignement supérieur" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

L. PERALTA, H.; Z. TEJERINA, M. (1987): *La educación superior en Perú Unesco/CRESALC*. 89 pags.

LAFRANCE, A.; LEFEBVRE, J. -P. (1990): "Une analyse communicationnelle de la relation pédagogique en enseignement télévisé" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

LALLEZ, R. () *La formación de formadores de personal docente*. parte III. Unesco. Paris. Pags. 30-50

LALOUS, A. (1990): "Evaluation du rôle de l'examen d'admission aux Facultés Polytechniques en Belgique" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

LAPOINTE, J. (1974): "Procédure de développement pour l'élaboration d'un programme de 2e cycle en éducation. La pédagogie universitaire" *Les colloques de l'Université de Québec* n° 5 Julio 1974.

LAPOINTE, J. (1981): *Les besoins en formation et en perfectionnement des maîtres et du personnel dans le domaine de la technologie éducative à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval* Université Laval. 29 pags.

LAPOINTE, N. (1990): "La pédagogie universitaire: d° une vision académique, à une vision libérale, vers une vision professionnelle (condition d'une révolution québécoise de l'enseignement universitaire)" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

LAVEAULT, D.; SAINT-GERMAIN, M. (1990): "L'efficacité pédagogique des jeux et activités de simulation" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

LAWRENZ, F.; Mc CREATH, H. (1988): "Integrating Quantitative and Qualitative Evaluation Methods to Compare Two Teacher Inservice Training Programs" *Journal of Research in Science Teaching* vol. 25 n° 5 Mayo 1988. Pag. 397-407.

LAYNE, A. (1989): *Higher education in Barbados* Unesco/CRESALC. 83 pags.

LEBLANC, H. (1990): "Propositions de changements dans le programme de formation des éducateurs physiques" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

LECLERC, G.; NADEAU, J. -R.; SAUVE, L. (1990): "Profil des étudiants universitaires dans les programmes individualisés" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

LECLERC, M. (1975): *Perspectives sur le séminaire or le groupe de discussion* Université Laval. 66 pags.

LECLERE, H. (1990): "L'évolution d'un centre des ressources d'apprentissage: avant et après l'implantation d'un programme privilégiant l'apprentissage autonome" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

LEE, J. -K. (1980): *Current status of vocational education and training in the Republic of Korea* Unesco, Paris. 31 pags.

LEGA, J. (1990): "L'apport d'un enseignement individualisé, de type monitorat, à l'apprentissage de la Physique en première année universitaire" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

LEHMAN, J. (1986): "Microcomputers Offerings in Science Teacher Training" *School Science and Mathematics* vol. 86 n° 2 Febrero 1986. Pag. 119-125.

LEMOYNE, G.; PORTUGAIS, J. (1990): "Une application des théories actuelles en didactique des mathématiques dans une activité de formation initiale des enseignants" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

LEMOYNE, G.; PORTUGAIS, J. (1990): "Elaboration d'un cadre d'analyse des activités de formation initiale des enseignants de mathématiques de niveau secondaire" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

LEARY, C. (1990): "Historiques de vie en formation. Les échéances de savoirs" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

LEVERHULME REPOR (1982): *Professionalism and Flexibility in Learning* Society for Reseach into Hig-her Education, Guildford. Pag. 136-137.

LEVERHULME REPORT (1983): *Response to Adversity* Society for Research into Higher Education, Guildford. Pag. 82.

LEVERHULME REPORT (1983): *Excellence to Diversity* Society for Research into Higher Education, Guildford. Pag. 18.

LEWIN, K. (1952): *Field theory in social science* Tavistock Publications, London.

LEWING, K. (1961): "Quasi-stationary social equilibria and the problem of permanent change" en BENNIS, W. G.; BENNE, K. D.; CHIN, R. (1961): *The Planing of Change* Rinehart and Winston, New York. Pag. 235-238.

LEWIN, K.; GRABBE, P. (1961): "Principes of re-education" en BENNIS, W. G.; BENNE, K. D.; CHIN, R. (1961): *The Planning of Change* Rinehart and Winston, New York. pag. 503-509.

L'HENRY-EVANS, C. (1974): "Teaching by telephone: some practical observations" *Teaching at a distance* n° 1 1974. Pag. 67.

LILIA CARO, B.; VELEZ BUSTILLO, E. (1986): *Post-grado en América Latina-investigación sobre el caso de colombia* Unesco/CRESALC. 162 pags.

LINDOP, N. (1985): "Validation revisited" *Times Higher Education Supplement* n° 29 Noviembre 1985.

LINDQUIST, J. (1978): *Strategies for Change* Pacific soundings Press, Berkeley (California).

LONGMORE, R. B.; McRAE, D. A. (1979): "Random assessment by projected examination scripts: a new look at examination marking" *British Medical Journal* n° 22 Diciembre 1979. Pags 1640-1641.

LOPEZ, M. (1978): *Learning resource centres in science and engineering departments: an investigation into their development and use* (tesis) University of Surrey.

LORENZ, G.; STECKLEIN, J. (1986): "Academic Woman: Twenty Four Years of Progress" *Liberal Edu-cation* vol. 72 n° 1 Primavera 1986. Pag. 63-71.

- LUDLOW, B.; VARIOS (1989): "Training Teachers to Supervise Their Peers: A Pilot Practicum Project" *Teacher Education and Special Education* vol. 12 n° 1-2 1989. Pag. 27-32.
- LLORENTE, F. J. (1990): "Fracaso universitario" *Seminario Campus de El Mundo* n° 22 Marzo 1990. 3 pags.
- M. OSMAN, O. (1983): *Perspectives of development of the university in the arab region from the present to year 2000* Unesco, Paris. 44 pags.
- MAGISTRALE, T. (1986): "Writing across of Curriculum: From Theory to Implementation" *Journal of Teaching Writing* vol. 5 n° 1 Primavera 1986. Pag. 151-157.
- MAMCHUR, C. (1989): "Connecting with Your Audience" *College Teaching* vol. 37 n° 2 Primavera 1989. Pag. 46-48.
- MANWARING, G. (1977): "A self-teaching laboratory for introductory biology" en BRIDGE, W.; ELTON, L. (1977): *Individual Study in Undergraduate Science* Heinemann Educational Books, London. Pag. 120-126.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del Profesorado. Teoría y métodos* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1991): *El perfil del profesor universitario y su formación inicial*. III Jornadas Didáctica Universitaria. ICE. Universidad de Las Palmas. 26 págs. (Policop.).
- MARKHOUL-MIRZA, H. (1985): *Cri...pour une relation éducative* Editions Paulines, Montréal. 263 pags.
- MARKHOUL-MIRZA, H. (1990): "La raltion éducative: mythe ou réalité" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .
- MARINI, T. (1990): "Thèmes fondamentaux dune didactique dans la perspective de l'an 2000" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .
- MARKOWITZ, N.; ROBOTOM, I. (1987): "Evolution in an Environmental Education Course for Teachers" *Journal of Environmental Education* vol. 18 n° 4 Verano 1987. Pag. 9-14.
- MARTEGANI, A.; VAN HOVE, M. A.; VERVAEREN, J. -P. (1990): "Applications des nouvelles technologies de l'information dans l'enseignement de la Physique Expérimentale: bilan et perspectives: *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

MARTIN, P. -A. (1990): "La condition de l'étudiant en éducation à l'U.Q.A.T. Nouvelles priorités pour l'an 2000 *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

MARTING, J. (1987): "A Retrospective on Training Teaching Assistants" *Writing program Administration* vol. 11 n° 1-2 Otoño 1987. pag. 35-44.

MARTON, F. (1975) en ENTWISTLE, N. J.; HOUNSELL, D. (1975): *How Students Learn* University of Lancaster. Pag. 125-138.

MARTON, P. (1981): *Carrefour sur la pédagogie universitaire. La pédagogie universitaire: état et devenir* Département de technologie de l'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. 7 pags.

MARTON, P. (1986): "Le département de technologie de l'enseignement de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval" *Communication présentée au mini colloque du CIPTE à l'Université de Sherbrooke 5 Décembre 1986 bajo el tema: "La technologie éducative: bilan et prospective"*.

MATHIAS, H. (1984): "The evaluation of university teaching: Context, values and innovation" *Assessment and Evaluation in Higher Education* n° 9 1984. Pag. 79-96.

MATHIAS, H.; RUTHERFORD, D. (1982): "Lectures as evaluators: the Birmingham experience" *Studies in Higher Education* n° 7 1982. Pag. 47-56.

MATHIAS, H.; RUTHERFORD, D. (1985): "The institutionalization of professional development: from propositions to practice" *Prog. learning and Educ. Tech.* n° 22 1985. pag. 253-261.

MATTERSON, A. (1986): "Staff appraisal and course standards" en COLLING, C. (1986): *Models of Appraisal* SCEDSIP Occasional Paper n° 323. Pag. 73- 76.

Mc CONNELL, D. (1980): *An Evaluation Study of the Teaching and Learning in a Human Physiology Laboratory* (tesis) University of Surrey.

Mc DONALD, M.; ROGAN, J. (1988): "Innovation in South African Science Education (Part I): Science Teaching Observed" *Science Education* vol. 72 n° 2 Abril 1988. Pag. 225-236.

Mc DONALD, R.; ROE, E. (1983): *Informed Professional Judgement* University of Queensland Press, Sta. Lucía.

Mc DONALD, R.; ROE, E. (1984): "Reviewing departments" *Green Guide n° 1* Higher Education Research and development Society of Australasia.

Mc GUIRE, C. H. (1963): "A process approach to the construction and analysis of medical examinations" *J. Medical Education* n° 38 1963. Pag. 556.

Mc KEACHIE, W. J. (1979): "Student rating of faculty: a reprise" *AAUP Bulletin* n° 65 1979. Pag. 394-397.

Mc VEY, P. J. (1978): "Subject profiles viewed in the light of reliability" *Assessment in Higher Education* n° 2 1977. Pags. 181-190.

Mc VEY, P. J. (1978): "A comparison of reliability: objective and conventional examinations in electronic engineering" *International J. of Electrical Engineering Education* n° 15 1978. Pags. 109-114.

MELLON, E. K. (1988): "A Chemistry (Methods) Course for Prospective and In-Service Teachers" *Journal of Chemical Education* vol. 65 n° 9 Septiembre 1988. Pag. 786-787.

MILES, H. B. (1979): *Some Factors Affecting Attainment at 18+. A Study of Examination Performance in British Schools* Pergamon.

MILLER, C.; PARLETT, M. (1974): *Up to the Mark* society for Research into higher Education, London.

MILLER, F. (1978 y 1980): *L'éducation des adultes: bibliographie annotée* (2 volumenes) Université Laval. 22 pags. (1° volumen)) y 35 pags. (2° volumen).

MINISTRY OF EDUCATION (FINLANDIA) (1986): "Educational development in Finland 1984-1986" *40 session of the International Conference on Education in Geneva Diciembre 1986*. 142 pags.

MINISTRY OF HIGHER AND SPECIALIZED SECONDARY EDUCATION OF THE UKRAINIAN SSR (1985): *Higher education in the Ukrainian SSR* Unesco/CEPES. 80 pags.

MIRON, M. (1983): "Qu'est-ce qu'un bon professeur?" *Enseignement Supérieur en Europe* . Vol. 8, n° 2, págs. 50-59.

MOLINER, T. (1972): *How to go through the University of Massachusetts on Your own terms* University of Massachusetts, Amherst.

MONTERO, L. (1991): *El perfil del profesor universitario y su formación inicial*. III Jornadas Didáctica Universitaria. ICE. Universidad de Las Palmas. 12 págs. (Policop.).

MORA RUIZ, J. G. (1990): "Distribución geográfica de educación superior en España (1)" *Revista de Educación* n° 290 1989. Pag. 335-355.

MOSER, K.; SEAMAN D. (1987): "Implications for Potential Linkages between Bussiness-Industry and higher Education" *Adult Education Quaterly* vol. 37 n° 4 Verano 1987. Pag. 223-229.

MUCCHIELLI, A. (1990): "Une méthode active d'entra^nement au travail en équipe" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

MUHAMMADI, S. S. (1977): *Alternatives for Optimization of Learning Processes in South East Asian Universities* Regional Institute of Higher Education and Development, Singapore.

MUELLER, C. (1985): "Introducing the Faculty across the Curriculum to the Mocrocomputer" *Collegiate Microcomputer* vol. 3 n° 3 Agosto 1985. Pag. 225-229.

MURPHY, P. J. (1985): "Preparing Education Executives for the Future: An International Undertaking" *Contemporary Education* vol. 56 n° 2 Invierno 1985. pag. 85-89.

MURRAY, A. (1985): "Collaborative Approach to the Teaching of Thinking" *Journal of Staff Development* vol. 6 n° 2 octubre 1985. pag. 133-137.

MURRAY, H. (1984): "The impact of formative and summative evaluation of teaching in North American universities" *Assessment and Evaluation in Higher Education* n° 9 1984. Pag. 117-132.

MURRAY, H. (1985): "Classroom Teaching Behaviors Related to College Teaching Effectiveness" *New Directions for Teaching and Learning* n° 23 Septiembre 1985. pag. 21-34.

MURRAY, H.; NOVAK, J.; POSTELTHWAIT, S. (1972): *The audio-tutorial approach to learning through independent study and integrated experience* 3ª edición Burgess, Minneapolis.

MUSITU, G.; PASTOR, E.; ROMAN, J. M.(1980): *Métodos activos para enseñanzas Medias y Universitarias* Kapelusz, Madrid.

- NADEU, M. A. (1980): *L'évaluation vue dans les perspectives des programmes 2^a edición, Université Laval* . 29 pags.
- NATIONAL UNION OF STUDENTS (1969): *Executive Report on Examinations* National Union of Students, London.
- NDAYISABA, J. (1990): "Les relations étudiants-professeurs à l'Université de Burundi: opinions et attitudes des étudiants" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .
- NELSON, M. (1983): "Teacher Education in Rural Schooling—A Status Report" *Research in Rural Education* vol. 1 n° 2 Invierno 1983. Pag. 63-65.
- NELSON, M.; TRUEBLOOD, C. (1984): "Field-Based Deliberation System for Rural Teachers" *Rural Educator* vol. 6 n° 1 Otoño 1984. Pag. 9-11.
- NEUBHARD, J. (1986): "Stimulating the Teaching of Writing by the Inservice conference" *College Teaching* vol. 34 n° 2 Primavera 1986. Pag. 63-65.
- NGARAMBE, P. (1990): "Quels professeurs pour quels étudiants ou problématique de l'enseignement? Education à l'Université de Burundi" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .
- NISBET, J. (1986): "Appraisal for improvement" en STONES, E.; WILCOX, B. (1986): *Appraising Appraisal* British Educational Research Association.
- NISBET, J. (1986): "Staff and Standards" en MOODIE, G. C. (1986): *Standards and Criteria in Higher Education* Society for Research into Higher Education, Guildford. Pag. 90-106.
- NORMAND-GUERETTE, D. (1990): "La relation enseignant-enseigné au sein de la formation des maîtres" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .
- NOTHEDGE, A. (1975): "Learning through discussion in the Open university" *Teaching at a Distance* n° 2 1975. pag. 10.
- NOVAK, J. D. (1987): *A Theory of Education* Cornell University Press .

NTUNAGUZA, G. (1990): "Le profil du professeur idéal de l'an 2000 tel que perçu par les étudiants de l'Université de Burundi" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

NUTTALL, D. (1986): "What can we learn from research on teaching and appraisal?" en STONES, E.; WILCOX, B. (1986): *Appraising Appraisal* British Educational Research Association. Pag. 20-28.

OCDE (1975): *Institutions responsible for teacher training: issues and new trends in some european countries and in North America* OCDE, Paris. 188 pags.

OCDE (1981): *The Future of University Research* OCDE, Paris. 45 pags.

OFICINA DE PLANIFICACION DEL SECTOR UNIVERSITARIO (1984): *La educación superior en Venezuela* Unesco/CRESALC. 143 pags.

OGBORN, J. (1977): *Practical Work in Undergraduate Science* Heinemann Educational Books, London.

OGBORN, J. (1977): *Small Group Teaching in Undergraduate Science* Heinemann Educational Books, London.

OJA, S.N. and SMULYAN, L. (1989): *Colaborative Action Researde: A Developmental Approach*. The Falmer Press. Philadelphia.

OLDHAM, J.; WHISTON, T. (1986): *Management and assessment of interdisciplinary training and research: an overview and annotated bibliography* ICSU/Unesco. 213 pags.

OLUKOYA, A. (1986): "Teaching Medical Teachers how to Teach in Lagos, Nigeria" *Medical Teachers* vol. 8 n° 2 1986. Pag. 145-148.

OUELLET, J.; PARENT, J.; PLANTE, J. (1980): *Pourquoi spécifier nos objectifs pédagogiques?* Université Laval. 38 pags.

PACHECO MENDEZ, T. (1987): "Elementos para una propuesta de formación de investigadores en el campo de la educación en universidades públicas y estatales" *Revista de la Educación Superior* n° 61 1987. Pag. 74-88.

PAQUIN, R. (1990): "L'apport du traitement de l'information dans la planification de l'enseignement" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .

- PAREJA, F. (1986): *La educación superior en Ecuador* Unesco/CRESALC. 51 pags.
- PARLETT, M. R. (1977): "The department as a learning milieu" *Studies in Higher Education* n° 2 1977. Pag. 173-181.
- PARMENTIER, P. (1990): "Formation d'adultes à l'Université: bilan et perspectives: le cas de la Licence en Education pour la santé (U.C.L.)" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .
- PARRA SANDOVAL, R.; JARAMILLO, B. (1985): *La educación superior en colombia* Unesco/CRESALC. 71 pags.
- PAULSEN, F. (1902): *The German Universities* Longmans, London . 222 pags.
- PAUN, E. (1990): "La fonction enseignante: maître ou formateur?" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .
- PECHERSKI, M. (1984): "Teacher Training in People's Poland" *European Journal of Teacher Education* vol. 7 n° 3 1984. Pag. 267-279.
- PEDRICK, W. (1985): "The Law Faculty Retreat: Path to Victory?" *Journal of Legal Education* vol. 35 n° 1 Marzo 1985. Pag. 88-96.
- PEITCHEV, A. (1990): "Le processus de l'enseignement a l'université-Technologie ou bon sens?" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .
- PELLETIER, D. (1974): *La psychologie cognitive et l'enseignement universitaire: repertoire d'interventions pédagogiques* Université Laval. 67 pags.
- PELLETIER, M.; VERREAULT, F. (1990): "Les enjeux d'une activité de formation pratique" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis* .
- PERCY, K.; RAMSDEN, P. (1980): *Independent Study* Society for Research into Higher Education, Guildford.
- PEREZ, GOMEZ, A. (1988): *Formación y perfeccionamiento del professor* : Bases conceptuales y principios de actuación.

PICCININ, S.; TAILLON M. (1990): "Quelles activités de perfectionnement pédagogique souhaite-t-on? *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*. 6 pags.

PINA, A. B. (1990): "Utilisation de la video à l'université de Barcelona" *Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis*.

PLOMP, TI.; PIETERS, J.M. and FETERIS, A (Edit.) (1992): *European Conference on Educational Research (3vols.)*. University of Twente Departament of Education Euschede (Holanda).

PLOUFFE, M.; TALBOT, R. (1990): "*Retroprojecteur et transparent: 40 conseils pratiques* Université Laval. 46 pags.

POISON, Y. (1990): "Retombée de la recherche qualitative sur la formation pratique à l'enseignement" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.

POLLITT, C. (1987): "The politics of performance assessment: lessons for higher education" *Studies in Higher Educatio* n° 12 1987.

PONTES, H. (1985): *La educación superior en Brasil* Unesco/CRESALC. 52 pags.

POPPER, K. R. (1970): "Normal Science and its dangers" en LAKATOS, I.; MUSGROVE, A. (1970): *Criticism and the Growth of Knowledge* University Press, Cambridge.

PORTUGAIS, J. (1990): "Le transfert des habiletés de questionnement de haut niveau cognitif dans la formation initiale des enseignants de mathématiques" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.

POTULICKA, E. (1988): "Poland: The Radio and Television University for Teachers" *Prospects* vol. 18 n° 2 1988. Pag. 207-215.

POURCELOT-ROUBEAU, Y.; ROCHAT, M. H.; THOMAS, C. (1990): "Filière industrie pharmaceutique: reflexions et choix" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.

PROCTOR, N. (1985): "Partnership with Schools: A Case Study of a Geography Field Course" *European Journal of Teacher Education* vol. 8 n° 2 1985. Pag. 199-207.

- PROSSER, A. (1980): "Promotion through teaching" *HERDSA News* n° 2 1980. Pag. 8-10.
- PYTLIK, B. (1989): "Teaching Teachers of Writing: Workshops on Writing as a Collaborative Process" *College Teaching* vol. 37 n° 1 Invierno 1989. Pag. 12-14.
- RAISER, L. (1987): "A Teacher Support Network" *Teaching Exceptional Children* vol. 19 n° 3 Primavera 1987. Pag. 48-49.
- RICCI, J. -L. (1990): "Besoins et perspectives de fonctionnement relationnel pour le devenir de l'université" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.
- RICCI, J. -L. (1990): "Quelle formation universitaire pour quelle réussite professionnelle?" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.
- RICHGELS, D. (1985): "Five Easy Steps to Microcomputer Programming" *Computers, Reading and Language Arts* vol. 2 n° 2 Invierno 1985. Pag. 34-39.
- RIOCH, M. J. (1970): "Group methods, the Tavistock-Washington Model" *International J. of Group Therapy* n° 20 1970. Pag. 340-355.
- RISSET, C. A. (1990): "Contrat et pédagogie institutionnelle" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.
- ROBINSON, A.; SHELTON, D. (1990): "Un modèle d'action-recherche pour l'enseignement universitaire et le service aux collectivités" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.
- ROCKET, B. W.; SMITH, J. T. (1985): "Staff Development Activities in Agricultural Education: Conferences and Courses" *Research in Science and Technological Education* vol 3 n° 1 1985. Pag. 51-58.
- RODRIGUEZ, S. (1991 a): *Dimensiones de la calidad universitaria*. I Congreso sobre calidad de la Educación Universitaria. Cádiz 34 págs.
- RODRIGUEZ, S. (1991 b): *Ezperiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria. Otro punto de vista*. III Jornadas Didáctica Universitaria. ICE. Universidad de Las Palmas. 17 págs. (Policop.).

- ROGERS, E. (1967): *Diffusions of Innovations* Free Press, New York.
- ROID, G. H. (1975): *Encourageons les étudiants à acquérir des habitudes de travail personnelles et efficaces* Université Laval. 10 pags.
- ROMAINVILLE, M. (1990): “La métacognition de l’étudiant universitaire” *Colloque de l’Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.
- ROSSET, A.; RODRIGUEZ, A. M. (1988): “Assuring Access to Instructional Technologies for Language Minority Students: A Case Study of a Teacher Training Program” *The Journal for The National Association for Bilingual Education* vol. 13 n° 1 Otoño 1988. Pag. 43-58.
- ROWNTREE, D. (1974): *Educational Technology in Curriculum Development* Harper and Row.
- ROWNTREE, D. (1974): “Two styles of communication and their implications for learning” en BAGGLEY, J.; JAMIESON, G. H.; MARCHANT, H. (1974): *Aspects of Educational Technology* Pitman, London. Pag. 281.
- ROWNTREE, D. (1987): *Assessing Students: How Shall we Know Them?* Kogan Page, London.
- ROY, U. (1977): *La pédagogie universitaire: bibliographie signalétique* Université Laval. 31 pags.
- S. DOUCETTE, D. (1982): *Higher Education in the United States* Uneso/CEPES. 83 pags.
- SAINT-GERMAIN, M. (1990): “La rédaction de cas: principes et methodologie” *Colloque de l’Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.
- SALIFOU, A. (1983): *Perspectives du developpement de l’enseignemet supérieure en Afrique dans les prochaines décennies* Unesco, Paris. 75 pags.
- SANTOS, M.A. (1989): *Criterios de referencia sobre calidad del proceso de E - A en la Universidad*. Seminario sobre Enseñanza Universitaria. Sta. M.^a de la Rábida. 25 págs. (Policop.).
- SANTOS, M.A. (1991): *Profesor/a o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas*. III Jornadas Didáctica Universitaria. ICE. Universidad de Las Palmas. 34 págs. (Policop.).

SAUVE, L.(1990): "Une étude des styles, modes et conditions d'apprentissage des étudiants à distance qui complètent ou abandonnent un programme d'études" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.

SCHAFFER, E. (1988): "An Innovative Design for Excellence in Teacher Education" *Action in Teacher Education* vol. 10 n° 1 Septiembre 1988. Pag. 31-38.

SCHERMERHORN, S. (1982): *L'enseignement par un pair* UniversitéLaval. 12 pags.

SCHKOINIK, S. (1981): *Bibliografía selectiva sobre educación superior en América Latina y el Caribe* Unesco/CRESALC. 155 pags.

SNEIDER, B. (1987): "El capital y la capacidad academicos de los centros universitarios de formación del profesorado" *Revista de Educación* n° 290 1989. Pag. 215-278.

SCHEIN, E. H. (1978): *Professional Education* Mc Graw Hill.

SCHULS, H. J. (1983): *Higher education in the German Democratic Republic* Unesco/CEPES. 77 pags.

SECRETARIA GENERAL DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1987): *La Reforma Universitaria Española: Evaluación e informe* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. 140 pags.

SERVICE DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES (1988): *Services offerts aux professeurs et aux étudiants* Université Laval, Quebec. 11 pags.

SHANKS, D. (1987): "The Master of Education Degree in Scotland. Information Paper 20" *Scottish Educational Review* vol. 19 n° 2 Noviembre 1987. Pag. 122-125.

SHAW, S.; VARIOS (1988): "Training Leadership Personnel for Learning Disability College Programs" *Teacher Education And special Educaiton* vol. 10 n° 3 Verano 1988. pag. 108-112.

SHECHTMAN, Z. (1989): "A Program to Enhance Teacher's Motivation in Integrating Handicapped Students into Regular Classes" *Reading Improvement* vol. 26 n° 1 Primavera 1989. Pag. 79-87.

SHEHAN, T. J. (1974): "Why the cool reception to behavioural objectives in the university?" *Educational Technology* Noviembre 1974. Pag. 54.

SHORT, J. (1974): "Teaching by telephone: the problems of teaching without the visual channel" *Teaching at a Distance* n° 1 1974. Pag. 61.

SHU, F. C. (1985): "Information Science Education in China" *Journal of Education for Library and Information Science* vol. 25 n° 3 Invierno 1985. Pag. 226-229.

SILVIO, J. F. (1984): *La enseñanza superior* Unesco/CRESALC. 23 pags.

SILVIO, J. F. (1984): *Problemas metodológicos en la investigación comparativa sobre la educación superior en América Latina y el Caribe* Unesco/CRESALC. 34 pags.

SILVIO POMENTA, J. (1987): *Edicación superior y desarrollo educativo en América latina y el Caribe: contribución a la investigación educacional* Unesco/CRESALC. 56 pags.

SIMON, R. (1984): "Teaching Teachers Technology: An NEH summer Institute" *Science, Technology and Society* n° 44 Noviembre 1984. Pag. 1-11.

SMITH, C. (1984): "Teacher Training- A Cooperative Effort" *Journal of Chemical Education* vol. 61 n° 11 Noviembre 1984.

SMITH, R. (1975): "Portrait of the student as an old man" *Education Guardian* n° 28 Enero 1975.

SNYDER, B. (1971): *The Hidden Curriculum* Knopf, New York.

SOLE- TULKENS, T. (1990): "Donner des clés pour une insertion favorable, un apprentissage intelligent et une orientation réfléchie" Colloque de l'Association Internationales de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice-Sophia Antipolis.

SOVEN, M. (1986): "A Focus on the Assignemet: The La Salle Interdisciplinary Writing Program" *Journal of Teaching Writingz* vol. 5 n° 2 Otoño 1986.

SPARKS, G. M. (1985): "Research on Teacher Efectiveness: What It Means for Excellence in Teaching" *Teacher Education Quaterly* vol. 12 n° 2 Primavera 1985.

STABLER, K. (1987): "Introductory Training of Academic Reference Librarians: A Survey" *RQ* vol. 26 n° 3 Primavera 1987. Pag. 363-369.

STENGEL, E. (1964): *Suicide and Attempted Suicide* Penguin Books.

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.

STETSON, K. W. (1979): *University without Walls* Interservitas, Chicago.

STONEBRAKER, D. (1985): "Turgenev and Hint of Rain: Impressions of an AP Summer Institute" *College Board Review* n.º 135 Primavera 1985. Pág. 18-21, 32.

STRAHAN, D. (1989): "How Experienced and Novice Teachers Frame Their Views of Instruction: An Analysis of Semantic Ordered Trees" *Teaching and Teacher Education* vol. 5 n.º 1 1989. Pág. 53-67.

STRINGER, W. (1987): "FORBEEF: A Forage-Livestock System Computer Model Used as a Teaching Aid for Decision Making" *Journal of Agronomic Education* vol. 16 n.º 2 Otoño 1987. Pág. 85-87.

SUFFOLK EDUCATION DEPARTMENT (1985): *Those having torches...* Suffolk Local Education Authority.

SUMMERLIN, L. (1985): "Chemistry Teacher Enrichment Programs: A Decade of Success" *Journal of Chemical Education* vol. 62 n.º 8 Agosto 1985. Pág. 698-699.

SUTHERLAND, M. B. (1980): "Can university teaching be evaluated?" *Teaching News* Noviembre 1980, Queen's University, Belfast.

SWICK, K. (1987): "An Innovative Program Proposal for Career Teachers" *Contemporary Education* vol. 58 n.º 4 Verano 1987. Pág. 192-196.

SWINNETON-DYER, P. (1985): "Wighing out the pot of gold" *Times Higher Education Supplement* n.º 15 Noviembre 1985.

TAHIRI, C. (1990): "Le Moniteur de l'Enseignement Supérieur: un intermédiaire dans la communication pédagogique à privilégier" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.

TALBOT, R. (1977): *Protection du droit d'auteur concernant la reproduction de documents* Université Laval. 9 págs.

TANDY, K. (1988): "Working with Groups" *Quarterly of the National Writing Project and the Center for the Study of kWriting* vol. 10 n.º 2 Abril 1988. Pág.

TATRO, J. (1986): "Recruiting and Retaining Studewnts from the Corporate Sector" *Community Services Catalyst* vol. 16 n.º 1 Invierno 1986.

TAVEGGIA, T. C. (1976): "Personalized instruction: A summary of comparative research 1967-1974" *Amer J. Physics* n.º 4 1976. Pág. 1028-1033.

TAVEGGIA, T. C. (1977): "Goodbye teacher, goodbye classroom, hello learning: A radical appraisal of teaching-learning linkages at the College level" *J. Personalized Instruction* n.º 2 1977. Pág. 119-122.

TCHEYVERIKOV, V. (1980): *Reorganisation des contenus et des programmes de l'enseignement supérieure en fonction des besoins de la société contemporaine* Unesco, Paris. 22 págs.

TEDESCO, J. C. (1983): *Trends and prospects in the development of higher education in Latin America and the Caribbean* Unesco, Paris. 47 págs.

TEFIANI, M. (1990): "D'une pédagogie de la dépendance à une pédagogie de la connaissance" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.

TEJEDOR, F.J. (1985): "Problemática de la enseñanza universitaria" *Revista Investigación educativa*. vol. III, n.º 6. Universidad de Murcia. Págs. 322-337.

THEBERGE, C. (1990): "Enseignement à distance: réalisations et perspectives: *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.

THOMAS, R. H. (1976): "The necessity of examinations and their reform" *Studies in Higher Education* n.º 1 1976. Pág. 23-29.

THOMPSON, M. (1976): "Class, Caste, The Curriculum Cycle and the Cusp Catastrophe" *Studies in Higher Education* n.º 1 1976. Pág. 31-46.

THOMPSON, N. (1979): "The assessment of candidates for degrees in physics" *Studies in Higher Education* n.º 4 1979. Pág. 169-180.

THORPE, D. (1983): "De-institutionalization and justice" en MORRIS, A.; GILLES, H. (1983): *Providing Criminal Justice for Children* Edward Arnold, London. Pág. 74-88.

THORPE, M. (1985): "Part-Time Staff Learning on the Job" *Teaching at a Distance* n.º 26 Otoño 1985. Pág. 2-10.

TOPENCHAROV, V. (1983): *Higher education in Bulgaria* Unesco/CEPES. 114 págs.

TRUCHASSON, C. (1990): "Nous avons parfois tort d'avoir raison" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.

TSCHAKAROW, N. (1984): "Teacher Education and Qualifications in the People's Republic of Bulgaria" *European Journal of Teacher Education* vol. 7 n.º 3 1984. Pág. 267-279.

TUTT, N. (1985): "The unintended consequences of integration" *Educational and Child Psychology* n.º 2 1985. Pág. 30-38.

UNESCO (1979): *General education requirements for access to manual skills training in Botswana* Unesco, Paris. 116 págs.

UNESCO (1983): *Réunion d'experts sur la prise en compte des intérêts des travailleurs lors de l'élaboration et la mise en oeuvre de politiques d'éducation des adultes* Unesco, Paris. 12 págs. + anexos.

UNESCO (1984): *Le service universitaire: un instrument d'innovation dans l'enseignement supérieur* Unesco, Paris. 107 págs.

UNESCO (1984): *World wide inventory of non traditional post-secondary institutions* Unesco, Paris.

UNESCO (1984): *Outflow of professionals with higher education from and among states parties to the regional convention on the recognition of studies, diplomas and degrees in higher education in Latin America and the Caribbean* Unesco, Paris. 54 págs.

UNESCO (1985): *Répertoire des périodiques sur l'éducation des adultes* Unesco, Paris. 151 págs.

UNESCO (1985): "Rapport final" *Quatrième Conférence internationale sur l'éducation des adultes Paris 19-29 Mars 1985*. 68 págs. + anexos.

UNESCO (1985): *L'éducation des adultes depuis la troisième conférence internationale sur l'éducation des adultes, (Tokyo, 1972)* Unesco, Paris. 67 págs. +anexos.

UNESCO (1986): *Trois études de cas sur la formation pédagogique des enseignants d'enseignement supérieur* Unesco, Paris. 148 págs.

UNESCO (1986): *Annotated bibliography of selected Unesco publications and documents relatives to training and reseach* Unesco, Paris. 44 págs.

UNESCO (1986): *Structures de fonctionnement de la recherche et perspectives de cooperation* Unesco, Paris.

UNESCO (1986): *Formation et recherches universitaires: leurs interrelations* UNESCO, Paris.

UNESCO (1987): *Stocktaking of needs and resources relative to training and research, Vol 1: Australia, Hungary, Kenya, Syrian Arab Republic* Unesco, Paris. 197 págs.

UNESCO (1987): *Aspects of training and research in higher education with case studies on India and Venezuela* Unesco, Paris. 308 págs.

UNESCO (1987): *Inventory of educational research on higher education problems undertaken by higher education institutions* Unesco, Paris. 310 págs.

UNESCO/CEPES (1981): *Cooperation interuniversitaire dans la région Europe Unesco/CEPES.* 80 págs.

UNESCO/CEPES (1983): *L'enseignement supérieur et le développement économique en Europe, 1975-1980: étude statistique et économique (Volumenes I y II)* Unesco/CEPES, Paris. 160 y 200 págs.

UNESCO/CEPES (1983): *Higher education in Norway* Unesco/CEPES. 72 págs.

UNESCO/CEPES (1984): *L'enseignement supérieure en Suisse* Unesco/CEPES. 77 págs.

UNESCO/CEPES (1985): *Higher education in the Netherlands commissioned by the Ministry of Education and Science of the Netherlands* Unesco/CEPES. 72 págs.

UNESCO/CEPES (1986): *Higher education in Albania* Unesco/CEPES. 51 págs.

UNESCO/CEPES/IBEDATA (1981): *International directory of higher education research institutions* Unesco/CEPES/IBEDATA. 139 págs.

UNESCO/CRESALC (1984): *Bibliografía selectiva sobre estudios de post-grado en America Latina y el Caribe* Unesco/CRESALC. 61 págs.

UNESCO/CRESALC (1984): *Bibliografía selectiva sobre educación superior abierta y a distancia* Unesco/CRESALC. 61 págs.

UNESCO/CRESALC (1984): *Bibliografía selectiva sobre educación superior abierta y desarrollo científico-técnico* Unesco/CRESALC. 65 págs.

UNESCO/CRESALC (1984): *Bibliografía selectiva sobre juventud universitaria* Unesco/CRESALC. 40 págs.

UNESCO/CRESALC (1984): *Directorio de organismos nacionales de estadística en educación superior en América Latina y el Caribe* Unesco/CRESALC. 125 págs.

UNESCO/CRESALC (1985): *Bibliografía selectiva sobre pedagogía y formación de docentes en la educación superior* Unesco/CRESALC. 27 págs.

UNESCO/CRESALC (1986): *Bibliografía selectiva sobre aspectos económicos y financieros de la educación superior* Unesco/CRESALC. 22 págs.

UNESCO/CRESALC (1988): *Formación pedagógica de docentes de educación superior en América Latina y el Caribe, REDESLAC: experiencias y realizaciones* Unesco/CRESALC. 452 págs.

UNESCO/CRESALC (1989): *Diez años de actividad* Unesco/CRESALC. 73 págs.

UNIVERSIDAD DE LA HABANA (1985): *La educación superior en Cuba* Unesco/CRESALC. 107 págs.

UNIVERSIDAD DE PANAMA (1985): *La educación superior en Panamá* Unesco/CRESALC. 113 págs.

UNIVERSITAT JAUME, I (1991): *Plan de Innovación Educativa. Versión 1*. Comisión de Innovación Educativa. Vice-rectorado. Castellón.

UNIVERSIDAD MAYOR DE LA REPUBLICA, DIRECCION GENERAL DE PLANEAMIENTO UNIVERSITARIO (1986): *La educación superior en Uruguay*. Unesco/CRESALC. 142 págs.

UNIVERSITY GRANTS COMMITTEE (1968): *Enquiry into Student Progress* HMSO, London.

UNIVERSITY GRANTS COMMITTEE (1984): *A Strategy for Higher Education into the 1990s* HMSO, London.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA (1966): *Education at Berkeley* Report of the Select Committee on Education, Berkeley. Pág. 99-100.

UNIVERSITY OF GUYANA (1987): *Higher education in Guyana* Unesco/CRESALC. 113 págs.

UNIVERSITY OF MICHIGAN (1975-1978): *Criteria for the Evaluation, support and recognition of college teachers* Centre for Research on Learning and Teaching, University of Michigan.

UNSWORTH, P. (1978): "The Keller Plan: costs and benefits of self paced study" en PIPER, D. W. (1978): *The Efficiency and Effectiveness of Teaching in Higher Education* University of London Teaching Methods Unit.

VALVERDE MARTINEZ, A. (1990): "Reflexiones sobre la metodología y didáctica en la enseñanza universitaria. Aplicación de un modelo de plancha para el entrenamiento preclínico" *II Jornadas Nacionales de didáctica universitaria 1990 Universidad de Alicante*.

VAN BRANDT, P. (1990): "Apprentissage en chimie au niveau du Premier cycle Universitaire - Utilisation de nouveaux moyens audio-visuels intégrés" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.

VANDOME (1974): "Why assessment?" in UPTON, L. (1974): *An Examination of Assessment* Nus Publications, London. Pág. 53-59.

VANNIER, M. -A. (1990): "Le pédagogue n'est-il pas le philosophe du XXI siècle?" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.

VAN TULDER, M.; VARIOS (1988): "Features of Effective In-Service Activities: Results of a Delphi-Study" *Educational Studies* vol. 14 n.º 2 1988. Pág. 209-223.

VILLAR ANGULO, L. M. (1983): "Evaluación de la enseñanza universitaria por los estudiantes" *Revista Enseñanza* n.º 1 Universidad de Salamanca. Pág. 263-297.

VILLAR ANGULO, L. M. (1988): "Diseño de un instrumento para medir el clima en el aula universitaria" *Enseñanza* n.º 6 1988. Pág. 29-45.

VLASCENAU, L. (1990): "Communication and value systems in higher education" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.

WAGNER, L. (1982): *The Economics of Educational Media* Macmillan, London.

WALBERG, H.J. and HAERTEL, G.D. (Edit.) (1990): *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Pergamon. Oxford.

WALWIN, J. (1974): "Admit adults without A-level to university" *Times Higher Education Supplement* n.º 6 Diciembre 1974.

WATSON, J. (1988): "One-Year Courses: The Teachers' Views" *British Journal of Special Education* vol. 15 n.º 2 Junio 1988.

WATSON, J. R. (1977): "Videotapes in undergraduate chemistry laboratories" *Education in Chemistry* n.º 14 1977. Pág. 84-86.

WATSON, J. R. (1980): *A Comparative Study of an Undergraduate Laboratory Laboratory in Chemistry* (tesis) University of Surrey.

WERDELLIN, I. (1981): *L'accès des travailleurs à l'enseignement supérieur: obstacles et difficultés* Unesco, Paris. 82 págs.

WERNER, D. (1984): "Teaching Clinical Teachers" *Journal of Optometric Education* vol. 9 n.º 4 Primavera 1984. Pág. 8-12.

WEST SILVA, T. (1986): *Post-grado en América Latina-investigación sobre el caso de Mexico* Unesco/CRESALC. 263 págs.

WHITAKER, T. (1984): "Conversation as Design" *ADE Bulletin* n.º 77 Primavera 1984. Pág. 1-4.

WILBY, P. (1976): "Jex bottles, old wine" *Studies in Higher Education* n.º 1 1976. Pág. 245-250.

WILHELM, S. (1990): "Enseignement de réflexion et de communication scientifique (ERCS)" *Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire 1990 Université de Nice - Sophia Antipolis*.

WILKINS, R. (1975): "Cooperative learning in discussion groups" *Teaching at a Distance* n.º 2 1975. Pág. 7.

WILLIAMS, E. (1975): "The application of interactive telecommunications systems to education" en BAG-GALEY, J.; JAMIESON, G. H.; MARCHANT, H. (1975): *Aspects of Educational Technology*. Pág. 294.

WILLIAMS, G. (1977): *Vers l'éducation permanente: un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur* Unesco, Paris. 211 págs.

WINER, J.; VARIOS (1988): "Computer Science Literacy Training for Educators: A Case Study" *Jornal of Computers in Mathematics and Science Teaching* vol. 7 n.º 3 Primavera 1988. Pág. 26-29.

WINN, B.; VARIOS (1986): "The Design and Application of a Distance Education System Using Teleconferencing and Computer Graphics" *Educational Technology* vol. 26 n.º 1 Enero 1986. Pág. 19-23.

WIPF, J. (1988): "Professional Renewal through National Endowment for the Humanities Summer Institutes: The Purdue Experience" *Modern Language Journal* vol. 72 n.º 1 Primavera 1988. Pág. 37-41.

WONG, C.; VARIOS (1985): "Special Issue: Training of Trainers and Adult Educators. Part 2: Regional Reviews" *Convergence: An International Journal of Adult Education* vol. 18 n.º 3-4 1985. Pág. 23-115.

XVII SEMINARIO UNIVERSIDAD - EMPRESA (1991): *Las prácticas en la empresa en la formación universitaria*. Cons. Universidad - Forum Universitario. Madrid.

YOUNG, A. (1984): "Rebuilding Community in the English Department" *ADE Bulletin* n.º 77 Primavera 1984. Pág. 13-21.

YOUNG, M. (1985): "Faculty Computer Workshops: A Faculty Becoming Computer Literate" *American Annals of the Deaf* vol. 130 n.º 5 Noviembre 1985. Pág. 347-353.

ZABALZA, M.A. (1991): *Criterios didácticos para elaborar planes de estudio*. III Jornadas. Didáctica Universitaria. ICE. Universidad de Las Palmas. 31 págs. (Policop.).

ZAGEFKA, P. (1989): *L'enseignement supérieur entre démographie et sociologie: diversifications institutionnelles et variations sociales* Unesco, Paris. 190 págs.

ZUÑIGA, E. (1986): "La Didáctica universitaria: diversidad internacional" *La Educación: revista interamericana de desarrollo educativo* n.º 99 1986. Pág. 46-58.

ZUÑIGA, M. A. (1987): *La educación superior en Honduras* Unesco/CRESALC. 96 págs.



Dirección Gral. de Renovación Pedagógica
Subdirección Gral. de Formación del Profesorado

Dirección Gral. de Enseñanza Superior
Subdirección Gral. de Centros y Profesorado