

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

M^a África de la CRUZ TOMÉ(*)
Universidad Autónoma de Madrid

El contenido de este artículo es doble. Por una parte fundamentar teóricamente la Formación Inicial para la Docencia Universitaria y por otra, presentar los programas de Formación Inicial para la Docencia Universitaria (FIDU) que estamos llevando a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid. La fundamentación teórica de la formación empieza con la justificación de su necesidad, continua con la necesidad de una formación sistematizada que avale el ejercicio profesional de la tarea docente. A continuación se enumeran los conocimientos, destrezas y actitudes que la profesión docente conlleva. En la segunda parte del artículo, se presentan los programas de Formación Inicial para la Docencia Universitaria que estamos llevando a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid desde el curso 1990/91.

The purpose of this article is examine the need and possibility for the initial training of University Teachers. That is necessary because the University Teacher Model, the difficulties of new teachers and the differences between expert and novice. That is possible because the Higher Education Pedagogy, already exist some national and foreigner experiences of Initial Training. The article finished with a project of University Teachers Training Program. This Program was established at Universidad Autónoma de Madrid by 1990/91.

INTRODUCCIÓN

Quiero empezar mi trabajo señalando la *oportunidad y pertinencia* del tema que voy a tratar: Formación Inicial del Profesorado Universitario. La formación integral del profesorado universitario es

una preocupación que está presente hoy en el discurso político y en el académico. Los responsables ministeriales y el Consejo de Universidades hablan de evaluación, formación y financiación de la Institución Universitaria. Las autoridades académicas hablan de calidad de la en-

* Directora del Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria. ICE Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049 Madrid

señanza y formación. También los docentes universitarios, que están siendo evaluados desde la opinión de los alumnos, se preguntan qué pueden hacer para mejorar su docencia y buscar medios para paliar sus déficits.

En los últimos años ha crecido en el seno de la Institución Universitaria el interés por la calidad de la docencia y su mejora. Como ya vimos en otra ocasión (de la Cruz, 1993), las causas de este interés son variadas, entre ellas citaba el rendimiento de cuentas y la relación entre calidad docente y formación del profesorado. En el presente trabajo estudiaré la relación entre formación integral del profesorado (especialmente el principiante) y calidad de la docencia.

Históricamente los programas de formación para la docencia nacieron en el contexto de la preocupación por la evaluación de la calidad de la enseñanza y del uso responsable de los recursos disponibles. Hoy se vinculan a la búsqueda de la *calidad total* de la Universidad y a la relación entre la evaluación y mejora de dicha calidad. Como ejemplo de esta vinculación entre evaluación y mejora podríamos citar los programas de formación del profesor universitario que están llevando adelante con gran esfuerzo muchas de nuestras universidades españolas.

Junto con todo esto hay que señalar la falta de tradición, cultura e investigación en formación inicial del docente universitario, por ello creo que es un buen momento para que las personas que estamos realizando experiencias de formación pedagógica del profesor universitario principiante pongamos en común nuestros conocimientos y experiencias para:

- 1º Hacer una puesta al día de la fundamentación teórica que la formación inicial puede requerir.
- 2º Reflexionar sobre la información y experiencias disponibles.
- 3º Construir modelos de acción.
- 4º Aplicar y evaluar dichos modelos.
- 5º Poner en común lo aprendido.

Este trabajo quiere ser una contribución personal en esa línea de investigación. Según esto, la estructura de contenido será: en un primer momento abordaré la *fundamentación teórica* sobre la que apoyar la formación integral del profesor universitario. Empezaré justificando la necesidad de la formación frente a los mitos y resistencias que encuentra; a partir de las dificultades de la tarea docente que tienen los profesores principiantes y por último me apoyaré en las diferencias entre profesor experto y novel. Dentro de la fundamentación teórica, en el segundo capítulo estudiaré la necesidad de profesionalización del profesor universitario. Partiré de la pregunta que hace Piper (1992), *Are Professors Professional?* e intentaré contestar como Elton (1993) de forma afirmativa. En la continuación describiré la profesión docente, presentaré un modelo del profesor universitario y un perfil de sus tareas y acabaré el capítulo con los conocimientos, destrezas y actitudes que debe poseer un profesional de la docencia universitaria.

En un segundo apartado presentaré la experiencia de Formación Inicial para la Docencia Universitaria que estamos llevando a cabo en el Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid.

Finalizaré mi exposición haciendo mención a alguno de los «retos» o asignaturas pendientes que la formación inicial del profesorado universitario presenta.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN

Por falta de tradición, cultura e investigación sobre el tema tendremos, en primer lugar que justificar esta formación así como su existencia. Para ello nos enfrentaremos a los mitos y resistencias que la formación pedagógica del profesor universitario encuentra por un lado y por otro las dificultades y obstáculos que la tarea docente presenta a los profesores principiantes. Por último examinaremos las diferencias que existen entre profesional experto y profesional novel para justificar la necesidad de la formación como medio de llegar más rápidamente a la transformación en experto del profesor novel.

A) Frente a mitos y resistencias a la formación

Ciertos mitos y resistencias, ampliamente vigentes en la Institución Universitaria hacen difícil la posibilidad de formación y desarrollo profesional del docente universitario. A pesar de su necesidad y de los resultados empíricos que obtienen los profesores que entran en actividades formativas, las asunciones o ideas preconcebidas contra la formación explican, en parte, la falta de tradición en este campo.

Esta resistencia se ve en todos los estamentos, desde el ministerio hasta el profesor principiante ciertas actitudes y asunciones sobre qué es enseñar y qué es aprender hacen difícil el cambio y ciertas características de la propia profesión docente y ciertas «condiciones ambientales».

Algunas asunciones o mitos que explican la resistencia institucional y personal a recibir formación son: basta saber una asignatura para saberla enseñar; nadie sabe lo que es enseñar bien; el entrenamiento haría a todos los profesores iguales; el buen profesor nace; el profesor universitario enseña, sobre todo, el contenido de la asignatura; no hay una vía única de enseñar eficazmente; la enseñanza no es tan importante como la investigación; la calidad de la enseñanza depende de tantas variables que es falaz e inútil estudiar sólo una (la relación entre formación integral del profesor y calidad docente); los profesores aprenden con la práctica y no necesitan formación específica, en todo caso el entrenamiento es una tarea individual.

¿Frente a esto qué podemos contestar?. Centrémonos en la primera asunción: *para enseñar eficazmente no basta con saber la asignatura*. Enseñar es una tarea retadora, compleja y socialmente exigente. Para hacerla bien es necesario un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que necesitan ser adquiridos y desarrollados. Dominar el contenido de la asignatura es condición necesaria pero no suficiente para impartirla adecuadamente. Además son necesarios otros conocimientos, por ejemplo: saber cómo aprenden los estudiantes, saber cómo comunicar efectivamente, saber cómo y cuándo emplear los diversos métodos y recursos docentes, saber cómo, cuándo y

para qué evaluar la docencia y el aprendizaje, etc. En suma, dominar el contenido de la Pedagogía Universitaria: formulación de objetivos, planificación de las actividades de aprendizaje, criterios de elección de contenidos y su secuenciación, elección de métodos docentes, selección de materiales y recursos didácticos, evaluación de lo aprendido y la docencia. Relaciones interpersonales, clima de clase, facilitación del aprendizaje, nuevas tecnologías, uso de la pregunta, dinámica de grupos en clase, comunicación efectiva, uso de medios audiovisuales, manejo eficaz del tiempo en clase, saber cómo aprenden los estudiantes, usar los conocimientos sobre aprendizaje en las técnicas de enseñanza, dominio de distintas estrategias de enseñanza, (Brown, 1987; Donnay, 1993).

En síntesis, este es el peor de los mitos ya que hace que el profesor se haya centrado en el contenido de la asignatura y haya olvidado las exigencias de la enseñanza de la misma. Ésto ha llevado a identificar los dos términos y ha vaciado de contenido la didáctica de la asignatura. No todos los profesores «sabios» de una materia enseñan con la misma eficacia. Saber y saber enseñar son «destrezas» diferentes.

Otro mito en el que nos centraremos es: «*la enseñanza eficaz es un fenómeno indeterminado, vago, impreciso*». No sabemos qué es enseñar bien, dónde está la diferencia entre una enseñanza eficaz y otra que no lo es. Frente a ésto, hoy la calidad de la docencia se evalúa, se exige enseñanza eficaz, existen criterios de calidad y excelencia en docencia, se evalúa a los profesores, se premia al buen docente, luego debe haber, al menos implícitamente, un «modelo» de enseñan-

za eficaz y profesor competente que sirva de criterio para dichas evaluaciones.

El tercer mito en el que nos vamos a detener es: «*el entrenamiento haría a todos los profesores iguales*» y frente a ello la propuesta es que no hay una vía única para hacer mejor la tarea docente e incluso es aconsejable la diversidad y la alternancia. No hay una respuesta única ni siquiera óptima para cada problema docente. Cada profesor tiene que escoger de un repertorio de soluciones (y es importante que este repertorio sea amplio) aquellas que mejor se ajusten a su personalidad, la asignatura y los alumnos en una determinada circunstancia. El profesor debe elegir entre las soluciones posibles, aplicarlas a su circunstancia concreta y por último evaluar los resultados obtenidos. Esto es, ser un profesional que reflexiona sobre su práctica laboral.

A la hora de hablar de mitos y resistencias a la necesidad de formación integral del profesor, nos encontramos con uno de los escollos más difíciles de salvar: «*La rivalidad entre investigación y docencia*». Estas dos tareas del profesor universitario, que deberían ser complementarias, se encuentran en este momento en una lucha por acaparar el tiempo disponible del docente y en ella la investigación suele llevar la delantera sobre la docencia: ya que el reconocimiento y prestigio profesional vienen por vía de la investigación y no de la docencia. Como ya escribía en mi tesis doctoral (1980, págs. 153-59), «En los más altos niveles del saber la investigación y la enseñanza son inseparables e interdependientes (...) se investiga para enseñar y se enseña investigando. Actualmente, en la universidad se da un divorcio entre la investigación y la docencia. El profesor vive la docencia como mal menor».

y como condición para hacer su tarea investigadora (...) y a nivel institucional la docencia no tiene el rango y la consideración que merece. La investigación goza de más prestigio, aceptación y valoración social y académica. Por eso no se dedica demasiado esfuerzo a la mejora de la docencia e incluso se hace cada vez más verdadera la afirmación de Kourganoff (1972): «la recompensa suprema en la educación superior es ser dispensado de la enseñanza».

Estas afirmaciones hechas hace tanto tiempo tienen hoy, quizá más vigencia todavía. Por ello repito de nuevo la necesidad de restañar y resolver la separación y antagonismo entre la docencia y la investigación en el rol del profesor universitario. A diferencia de otros niveles donde o sólo se enseña (escuela) o sólo se investiga (Consejo de Investigaciones) en la Universidad estas dos funciones son inseparables y complementarias, como dos caras de una misma moneda. Como tales son interdependientes y deben auxiliarse mutuamente. Así lo ven la mayoría de los profesores universitarios y autores que han trabajado la relación entre las distintas tareas del profesor, especialmente docencia e investigación (Elton, 1987, 1992; Ramsden & Moses, 1992; Scott, 1991; Newmann, 1992; Aparicio, 1991).

Por último, abordaremos la creencia de que «*el profesor nace, no necesita entrenamiento*», enseñar es una tarea vocacional y con la práctica se va aprendiendo. Así, la docencia universitaria es la única profesión, salvo la más antigua del mundo, que no exige para su ejercicio una formación reconocida y exigible. Se suple con voluntarismo y se aprende por ensayo y error con muchos costos añadi-

dos que crean víctimas. (Ellis, 1993). Además el ejercicio profesional durante años de la docencia universitaria es psicológica y emocionalmente desgastador o quemador y necesita reciclaje. Por ello, existen programas de entrenamiento y desarrollo profesional respondiendo a los resultados deficitarios en la evaluación, existen Servicios de Pedagogía Universitaria y Unidades de Desarrollo Profesional en la mayoría de las universidades americanas, canadienses, australianas, en todas las universidades inglesas y en la mayoría de las universidades alemanas, suecas, belgas y en algunas francesas, holandesas, suizas, austriacas y en algunos países africanos. (Main, 1987; Dalceggio, 1991; Villar Angulo, 1983). En algunas universidades españolas existen también Servicios de Ayuda a la Docencia Universitaria y Programas de Formación y Desarrollo para profesores universitarios.

B) Dificultades que encuentran los profesores principiantes

McKeachie (1986), entre otros autores, señala la importancia de las condiciones en que el profesor inicia su carrera docente para su desarrollo profesional futuro. Este autor escribió su obra *Teaching Tips* para ayudar a los profesores principiantes en la universidad a resolver más fácil y eficazmente los problemas que encuentran en el inicio de su carrera docente. Este libro en 1986 aparecía en su octava edición, número que en el campo de la formación pedagógica del profesor universitario no he encontrado en ningún otro. Yo atribuiría este éxito editorial al hecho de dar respuesta a una necesidad de formación ampliamente sentida por este sector del profesorado universitario. En

este libro se afirma que si un profesor novel aprende técnicas para afrontar la tarea docente, para estimular la participación de los alumnos, para organizar el material del curso, entonces es más probable que su «iniciación» sea más feliz, encuentre que enseñar es divertido, disfrute de emplear tiempo en ello y llegue a ser un buen profesor.

En la bibliografía española, Villar Angulo (1990) y Marcelo García (1989) hacen referencia a los trabajos de Veeman (1984) y Borko (1986) sobre los problemas del profesor principiante. Veeman al revisar los estudios sobre problemas percibidos por los profesores principiantes en nueve países, habla del «shock a la realidad» para describir los problemas docentes de los profesores noveles que les lleva, en muchos casos, a cambios en sus estilos de enseñanza, en sus actitudes y en su personalidad, llegando incluso al abandono de su profesión. Por su parte Borko señala que los primeros años del docente son un período de tensiones y aprendizajes intensivos. Además se realizan en contextos desconocidos y durante los cuales el profesor principiante debe adquirir conocimientos profesionales y conseguir mantener su equilibrio personal (estrategias de supervivencia personal que denomina Fuller, 1973).

En el Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria (SADU) de la Universidad Autónoma de Madrid llevamos a cabo una investigación sobre las dificultades que encuentran los profesores noveles, (Cruz Tomé, 1991,1993). Los datos los recogimos a través de encuestas y entrevistas semiestructuradas. El objetivo de esta investigación era conocer las necesidades de formación de los profesore

res principiantes y ajustar los programas de formación inicial a las mismas.

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

1. Dificultades en la relación con los alumnos:

- Cómo motivar a los estudiantes.
- Cómo despertar y mantener el interés por la asignatura.
- Cómo acomodarse a los conocimientos previos de los estudiantes.
- Cómo individualizar la enseñanza.

2. Dificultades relacionadas con la asignatura:

- Falta de dominio de la materia.
- Cantidad de contenido y ritmo de exposición en clase.
- Planificación y organización de la docencia.
- Falta de tiempo para la preparación de las clases.

3. Dificultades en relación con las tareas de profesor:

- Compatibilizar docencia e investigación.
- Falta de preparación y experiencia docente.
- Ansiedad al iniciar la docencia.
- Falta de tiempo para cumplir con todas las demandas.

4. Problemas relacionados con el contexto institucional:

- Falta de coordinación entre profesore
- Falta de apoyo institucional.
- Falta de materiales didácticos.

- Condiciones materiales (carencias en la infraestructura).

En la Universidad de Sevilla, Mingorrance Díaz, P. et al. (1993), han llevado a cabo un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de esta universidad. Las preocupaciones de este equipo de investigación eran: identificar los problemas que perciben los profesores universitarios principiantes cuando acceden a la docencia y estructurar programas que ayuden a su formación. Para cumplir el primer objetivo utilizaron el «Cuestionario de Iniciación a la Docencia Universitaria» (CIDU), basado en el «Inventario de Situaciones de Enseñanza» (ISE) de Jordell, K. El CIDU consta de 59 ítems agrupados en 10 dimensiones: organización y recursos didácticos, metodología, planificación, evaluación, sí mismo, relaciones (con los alumnos y con los colegas), investigación, burocracia, tiempo y entorno.

Según los resultados de esta investigación, las dimensiones que suponen mayor preocupación entre los profesores principiantes están relacionadas con los aspectos burocráticos y organizativos, manejo del tiempo, compatibilizar la labor docente con la investigación y el perfeccionamiento, realizar innovaciones didácticas y motivar a los alumnos. La dimensión investigación es, con gran diferencia, la que causa un mayor problema a los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla.

C) Diferencias entre profesor experto y novel

Convertirse en un experto, en cualquier área de la actividad humana, supone un proceso complejo, de larga duración y

que requiere de una práctica prolongada. Lleva consigo adquirir los conocimientos y experiencia necesarios para actuar rápida y eficientemente. Conocer las diferencias entre profesor experto y novel en el campo de la enseñanza universitaria puede ser interesante para fundamentar la necesidad de una formación sistemática que permita a los profesores principiantes lograr pericia de una manera rápida y eficaz. Desde la preocupación por la eficacia docente y la delimitación de las características del buen profesor y siguiendo el paradigma de la Ciencia Cognitiva se han estudiado las diferencias entre profesor experto y novel por ejemplo, Berliner (1986), Calderhead (1986), Housner & Griffey (1985), Leinhard & Greeno (1986), Shavelson (1986)

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

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

Según Chi y Glaser (1988) las diferencias entre expertos y noveles se dan en dos campos:

- a) estructura de los conocimientos.
- b) habilidades de procesamiento.

Con respecto al primer apartado los expertos aventajan a los noveles en:

- Capacidad de discriminación, nivel de abstracción y organización de los conocimientos.
- Perciben patrones generales (clusters) significativos en su campo de pericia.
- Resuelven más rápidamente y con menos errores los problemas.
- Tienen mejor memoria a corto y largo plazo.
- Ven y representan los problemas más profundamente (fundado en principios).
- Emplean más tiempo en el análisis cualitativo del problema.
- Tienen habilidades de autodirección: conocen cuándo comete errores y por qué.
- Son mejores predictores del tiempo necesario para la resolución de un problema.
- Se hacen más preguntas ante la tarea problemática.

Con respecto a las habilidades de procesamiento, los expertos:

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

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

PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

La formación sistematizada del profesor principiante que vamos a proponer se apoya en la necesidad de concebir la tarea docente como una profesión específica. Pero ésto hay que demostrarlo. Para ello, en primer lugar buscaremos respuesta a la pregunta: «¿son profesionales los profesores universitarios?», para responder afirmativamente bajo ciertas condiciones. A continuación abordaremos la descripción del modelo del profesional de la docencia universitaria y el perfil de sus tareas para acabar con la enumeración de los conocimientos, destrezas y actitudes que la profesión docente requiere.

A) ¿Son profesionales los profesores universitarios?

La literatura sobre la profesionalización del docente y profesión académica

es abundante sobre todo en Norteamérica, Ashby, E. (1969); Clark, B.R. (1987). También en la literatura española abundan las publicaciones monográficas en alguna revista de ámbito nacional, (ejemplo; Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia, 1988; Educación y Sociedad, nº 11, 1992). No obstante a ello la concepción del profesor universitario como profesional de la docencia es más una buena intención de los bien pensantes que una realidad. En 1992 Piper se preguntaba «*Are professors professional?*». Ya resultaba sospechosa la pregunta misma. La respuesta entonces era, no todavía. No obstante su propuesta era que se debe tender hacia esa profesionalización. Elton, (1993) en un interesante capítulo en la obra de Ellis: *Quality Assurance for University Teaching* cuyo sugestivo título es: «*University Teaching: a Professional Model for Quality*» mantiene la misma sospecha. Elton duda de que hoy se pueda describir la tarea del profesor universitario sobre todo en su vertiente docente como la que corresponde a un profesional. Es más fácil identificar la profesionalización en su tarea investigadora. El autor apoya su duda en la falta de cumplimiento en la profesión docente de los criterios que toda profesión debe reunir:

1. Existencia de un campo de conocimientos, disciplinas o saberes que la fundamentan.
2. Un cuerpo de practicantes que profesen esa disciplina o saberes
3. Una organización disciplinar
4. Formación y reciclaje de los practicantes
5. Canales de comunicación entre los miembros
6. Premios y sanciones

7. Auto-reflexión conducente a la mejora o desarrollo profesional
8. Evaluación corporativa y feedback
9. Un código ético (rendimiento docente)
10. Responsabilidad corporativa a la sociedad (rendimientos docentes)

En la enseñanza universitaria:

- Hay una disciplina: la pedagogía universitaria, pero pocos profesores la conocen.
- No hay una organización disciplinar
- La formación inicial y perfeccionamiento es escasa
- Existen canales de comunicación, ejemplos: revistas sobre pedagogía universitaria pero pocos profesores las conocen y menos las utilizan.
- Los premios y sanciones son escasos
- Cada vez hay más evaluación y feedback individual y corporativo
- Las garantías de la calidad son escasas
- No hay un rendimiento de cuentas formal ni a la profesión ni a la sociedad

Así pues, según estos criterios el profesor universitario no es un profesional. Elton cree que el mayor obstáculo para ello es la falta de entrenamiento o formación. Si éste obstáculo se superase los otros criterios serían fáciles de cumplir. En ninguna otra profesión una persona no entrenada tampoco puede cumplir los criterios de calidad. Por último señala Elton el problema que supone la doble lealtad a la asignatura por una parte y a su enseñanza por otra.

Comparto con Elton la necesidad de romper el círculo entre no formación y no profesionalización. Con él asumo que *para ser profesionales de la docencia universitaria necesitamos recibir una*

formación sistemática que nos aporte los conocimientos, destrezas y actitudes que nuestra tarea exige. Esta será la tesis que mantendré y en la que apoyo la estructura de los programas de formación integral para los profesores universitarios.

La tarea docente es tan compleja, difícil y retadora que es imposible hacerla eficaz y satisfactoriamente sin una preparación sistemática para su realización exitosa. Aprender a enseñar requiere entrenamiento específico, apoyo y supervisión en sus primeras etapas. Como afirma Kohl (1976) ningún profesor en sus primeros años enseña bien.

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

Nuestro punto de partida es que el aprendizaje de toda profesión requiere de un entrenamiento, teóricamente bien fundado y de una iniciación práctica supervisada. Desde este supuesto, definimos la formación inicial como un conjunto de decisiones, actividades y medios que se organizan sistemáticamente para facilitar la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes requeridas para el buen ejercicio de la profesión docente.

Como veremos en nuestra propuesta de Programa de Formación Inicial, éstos son los objetivos que nos proponemos conseguir con él.

B) Un modelo de profesor universitario

En primer lugar vamos a estudiar las características que definen a un buen profesor universitario y las exigencias de una docencia eficaz. La construcción de un modelo del profesor universitario nos ayudará en la delimitación de la meta hacia la cual dirigir nuestro programa de desarrollo profesional. En la elaboración de dicho modelo, utilizaremos distintos materiales con los cuales construir una guía de trabajo. En primer lugar acudirémos a la revisión bibliográfica sobre las características que definen a un buen profesor universitario y una docencia eficaz. En segundo lugar resumiremos las críticas y las demandas que los alumnos hacen respecto a sus profesores y la docencia que imparten.

1. Revisión bibliográfica sobre las características de buen profesor

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

- Elton (1987) que describe al buen profesor universitario a través de esta lista de adjetivos calificativos: bien organizado, bien preparado, interesado en l

- materia, amigable, flexible, servicial, creativo, claro, entusiasta, interesado por los estudiantes, abierto, sistemático, comprometido, entregado.
- Ericksen (1984) que destaca los comportamientos y cualidades siguientes : selecciona y organiza el material del curso, guía a los estudiantes para el registro e integración de la información de modo que puedan recordarlo fácilmente, es competente en los procedimientos y métodos de su disciplina, mantiene la curiosidad intelectual de sus alumnos, promueve el aprendizaje independiente.
 - Brown (1988) señala que una enseñanza universitaria eficaz debe tener las siguientes exigencias:
 - * Conocimiento en profundidad de la asignatura.
 - * Comunicación fluida con los alumnos.
 - * Conocimiento de los estilos de aprendizaje del alumno.
 - * Conocimiento de la didáctica universitaria.
 - Ramsden (1992) dice que los profesores profesionales tienen estas características:
 - * Poseen un amplio repertorio de habilidades docentes específicas.
 - * No olvidan que sus metas son el aprendizaje de los estudiantes.
 - * Escuchan y aprenden de sus alumnos.
 - * Evalúan constantemente su actuación docente.
 - * Piensan que enseñar es hacer posible el aprendizaje.
 - * Enseñan con entusiasmo.
 - * Muestran preocupación y respeto por los alumnos.
 - * Tienen facilidad para hacerse entender por los estudiantes.
 - * Hacen del estudiante un aprendiz autónomo.

- * Usan métodos que exigen al estudiante aprender activa y cooperativamente.
- * Dan feedback de alta calidad a sus estudiantes sobre sus trabajos.
- * Enseñan los conceptos claves de su materia y evitan sobrecarga de trabajo.

2.Principales críticas y características del buen profesor según los alumnos

Una vez vistas las opiniones de algunos autores que han escrito sobre las características del buen profesor universitario, pasaremos a ver las demandas de calidad en la docencia que hacen los estudiantes a sus profesores. Empezaremos por las principales críticas y por último hablaremos de las características del buen profesor según los estudiantes.

a) Principales críticas que hacen los estudiantes a sus profesores.

Lo primero que quiero destacar es la semejanza de estas críticas en momentos históricos tan distintos. Resulta sospechoso que las críticas que oímos hoy siguen siendo las mismas que oímos desde el «movimiento estudiantil de los sesenta». Los estudiantes se quejaban entonces de que la enseñanza era mediocre y rudimentaria, de que las clases estaban mal preparadas y mal impartidas, de la atmósfera impersonal de la clase, de la falta de relación y contacto entre profesores y alumnos, de programas con contenidos desfasados, de la exclusividad de la metodología expositiva y magistral, de la falta de preparación pedagógica de los profesores, del aprendizaje memorístico, etc., etc. (Spitaels-Evrard, 1972; Diez Allue, 1973). Y hoy las quejas siguen siendo las mismas.

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

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

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

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

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

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

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

un buen profesor, debería incluir los siguientes factores:

- Organización, estructura o claridad
- Buena interacción o rapport entre profesor y los alumnos
- Habilidades de enseñanza y comunicación
- Carga de trabajo y dificultad del curso
- Exámenes, calificaciones
- Impacto sobre los estudiantes, calificación de las aportaciones de la asignatura
- Evaluación global, de todo el conjunto

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

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

Para acabar nos referiremos a los trabajos del Gabinete de estudios de la U.A.M.. En ellos, se utiliza un cuestionario para medir la calidad de la docencia a través de las opiniones de los estudiantes sobre sus profesores. La dimensión con más peso es un factor didáctico: Organización de los contenidos y claridad expositiva, siguiéndole, pero con mucho menos peso, el cumplimiento de las obligaciones formales (asistencia a clase y puntualidad). La tercera dimensión hace refe

rencia a las relaciones interpersonales, la cuarta a complementos de la docencia (calidad de la bibliografía aportada, por ejemplo) y por último dominio de la materia. El orden de importancia de estas dimensiones se mantiene de un curso a otro con ligeras diferencias.

Como conclusión: aunque el concepto de buena docencia es complejo, como venimos sosteniendo a lo largo del trabajo, existe un consenso general sobre las dimensiones empíricas de sus características esenciales. Es importante destacar que estas características necesitan y pueden ser aprendidas y desarrolladas.

A partir del análisis hasta aquí realizado, presentamos el modelo de profesor universitario que puede guiar nuestros pasos en los programas de formación inicial de profesores noveles. Este modelo se refiere a las características comunes a todos los profesores universitarios. Cabría además un segundo nivel de diferenciación en función de cuatro variables: asignatura, alumnos, profesor y contexto. Nosotros nos centramos en el primer nivel de análisis. Según nuestro modelo, las características que debe poseer un buen profesor son:

- Conocimiento en profundidad del campo de su especialidad. Conocer la asignatura es condición necesaria, aunque insuficiente, para poder impartirla con eficacia como vimos anteriormente en el apartado de mitos y resistencias y en la comparación entre profesor experto y novel. Hay que tener dominio del área de conocimiento que se imparte para poder hacer una enseñanza eficaz de la misma (Gil Pérez, 1990). El profesor universitario debe ser un especialista al más alto nivel del campo de su

ciencia. Esta especialización tiene que estar vinculada con la investigación en el mismo campo.

- Formado profesionalmente de manera sistematizada en cada una de las tareas que tiene que desempeñar. El profesor universitario tiene que recibir formación integral para el desempeño de las tres tareas fundamentales: enseñanza, investigación y gestión.
- Motivado para la investigación y docencia de su asignatura. Con entusiasmo, interés y vocación por ella.
- Poseer ciertos rasgos de personalidad. Entre ellos: paciencia, tolerancia, flexibilidad y sentido del humor.
- Poseer ciertas habilidades personales básicas. Entre éstas: facilidad para las relaciones interpersonales, habilidades para la comunicación, control del estrés, manejo eficaz del tiempo, etc.
- Poseer habilidades docentes específicas: organización y estructuración de los conocimientos a impartir, planificación a largo y corto plazo de las actividades docentes, claridad expositiva, presentación de los contenidos de manera que despierte el interés de los estudiantes y promueva el aprendizaje independiente en los alumnos, etc.
- Desarrollar una actitud crítica y reflexiva con respecto a su propia actuación como corresponde a un profesional reflexivo de la docencia.

Este modelo de profesor universitario puede servirnos como criterio de evaluación de la competencia docente y guía para los programas de formación y desarrollo profesional. Por ello, el modelo de profesor y el perfil de sus tareas que a continuación desarrollaremos están contruidos con dimensiones «aprendibles», es

decir, que pueden ser adquiridas y desarrolladas con un entrenamiento sistematizado. El profesor universitario en una parte muy pequeña «nace», en su totalidad «se hace».

C) Perfil de las tareas del docente universitario

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

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

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

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

Para el cumplimiento de esas funciones universitarias el profesor que es su ejecutor tiene que realizar tareas docen-

tes, investigadoras, de gestión y de extensión cultural. Estas tareas están íntimamente interrelacionadas y son complementarias como ya vimos anteriormente.

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

- Conocimientos:

- * Dominio al más alto nivel de asignatura.
- * Actualización de estos conocimientos.
- * Dominio de la metodología de investigación y docencia de dicha asignatura.
- * Dominio de la pedagogía universitaria.

- Destrezas:

- * Habilidades para la comunicación educativa.
- * Facilidad para la relación interpersonal.
- * Ciertos rasgos de personalidad: entusiasmo, apertura al cambio, paciencia, tolerancia, creatividad, innovación.
- * Destrezas docentes específicas: organización y estructura de los conocimientos que se van a impartir; planificación a largo y corto plazo de las actividades docentes; selección de los métodos didácticos apropiados; facilitar la comprensión, claridad expositiva, expresividad; mantenimiento del ritmo y nivel de contenido apropiados; conocimiento de distintos sistemas de evaluación; promoción del aprendizaje independiente de los estudiantes; manejo eficaz del tiempo; etc.

- Actitudes:
 - * Empatía.
 - * Respeto a los alumnos.
 - * Compromiso con la tarea docente.
 - * Actitud reflexiva y crítica ante su tarea.
 - * Actitud de servicio.
 - * Actitud positiva hacia el cambio y la innovación.

II. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

LOS PROGRAMAS F.I.D.U. DENTRO DE LAS ACTIVIDADES DEL SERVICIO DE AYUDA A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA (S.A.D.U.)

La Junta de Gobierno de la U.A.M. creó el Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria en 1989. La finalidad de este Servicio es ofrecer asesoramiento técnico-pedagógico al conjunto de sus Facultades, Departamentos y Profesores y sus objetivos son:

1. Promover la reflexión y el debate sobre la calidad de la docencia en Facultades y Departamentos.
2. Difundir información sobre Enseñanza Universitaria y Formación-Desarrollo Profesional del Personal Académico.
3. Desarrollar programas de Formación Inicial y Continua del profesorado universitario.
4. Investigar sobre diferentes aspectos de la docencia universitaria. Contribuir a la innovación de métodos, técnicas y recursos didácticos.
5. Asesorar en la solución de problemas docentes específicos.
6. Elaborar materiales de trabajo para el autoperfeccionamiento de los profesores.

En los dos primeros años de su existencia las actividades de este Servicio, se centraron en programas de Desarrollo Profesional de los profesores en ejercicio.

Al llevar a cabo estas actividades con dichos profesores, en seguida, nos llegaron demandas de los profesores principiantes para que intentáramos ayudarle en la resolución de las dificultades con que se estaban encontrando. Este fue el primer estímulo para abrir en nuestro Servicio un nuevo campo de acción. Ya en el año 1990 empezamos la preparación de un proyecto de Programa de Formación Inicial para los profesores que empezaban la tarea docente.

ELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La puesta en marcha de un Programa de Formación Inicial para el Profesorado Universitario planteaba una serie de dificultades entre las que citaremos: la diversidad de modelos teóricos seguidos en experiencias extranjeras (ajenas a nuestras coordinadas administrativo-culturales), la escasez de investigación y contraste con estas experiencias, la variedad de experiencias sobre aspectos parciales de la Formación Inicial, la ausencia de experiencias nacionales y falta de una cultura y tradición en la formación pedagógica del profesorado universitario. En consecuencia, la preparación del primer proyecto de programa exigió una profunda elaboración del marco teórico, del diseño de objetivos, contenidos, metodología, organización y sistemas de valoración del Programa.

En la elaboración del programa seguimos simultáneamente dos caminos:

A) Revisión bibliográfica sobre Programas de Formación Inicial para Profesores Universitarios,

B) Para asegurarnos de que el diseño del Programa, sus objetivos y actividades respondían a las necesidades de los profesores a los que iba dirigido, recogimos información, a través de encuestas y entrevistas, acerca de las dificultades que nuestros profesores noveles (que habían iniciado su docencia en los dos últimos cursos) estaban encontrando.

Esta doble fuente de información ha guiado nuestros pasos a lo largo de los tres cursos de la puesta en acción de los Programas de Formación Inicial.

A) Revisión bibliográfica sobre Formación Inicial del Profesorado Universitario

Para la fundamentación teórica de nuestro programa nos fue útil la revisión de la bibliografía disponible en aquel momento (Brown, G., 1988; Elton, L.R.B., 1987; Beard, R. & Hartley, J., 1984; Gibbs, G.; Habeshaw, S.; Habeshaw, T., 1988; Centra, J. A., 1979; Gilbert, J.K., 1989; Main, A. N., 1987; McKeachie, W.J., 1986; Dunkin, M.J., 1990; Melnick, M.A., 1975; Marsh, 1987; Entwistle, N. & Ramsdem P., 1983; Ramsdem, P., 1988; Chi, M. & Glaser, R. 1988; Eble, K.E., 1988; Ericksen, S.C., 1985; Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. 1984; Menges, R. J., Mathis, B. C. 1988; Newble, D., Cannon, R., 1989; Richardson, J. T. E. Eysenck, M.W., Piper, D. W., 1987;

A partir de esta consulta bibliográfica configuramos el marco teórico del proyecto cuyos elementos principales fueron:

1. Modelo de buen profesor universitario.
2. Modelo del proceso de enseñanza aprendizaje.
3. Programa «ideal» de formación inicial para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes del profesor universitario.

Integrando los dos polos de nuestra investigación, consulta a la bibliografía y oídas las dificultades de nuestros profesores (que ya hemos citado anteriormente), elaboramos el proyecto del Programa 1990. Una vez elaborado el proyecto de programa se presentó en la Junta de Gobierno de la Universidad, en las Facultades y Departamentos para su conocimiento y aprobación.

DONDE ESTAMOS: PROGRAMA 1994-95

El Programa F.I.D.U. para los profesores noveles de la U.A.M. se inició con carácter experimental en el curso 91/92. Los resultados de este programa piloto fueron satisfactorios. Los participantes valoraron positivamente la utilidad del Programa para afrontar eficazmente los problemas que plantea la docencia.

En el curso 92/93 el Programa se ofertó a todos los profesores noveles de la U.A.M. que hubieran empezado a enseñar en los dos últimos años. Participaron en el Programa veintiséis profesores pertenecientes a las seis Facultades. La evaluación del Programa fue igualmente positiva.

En el curso 93/94 el número de participantes es veintiséis profesores pertenecientes a las seis Facultades.

En el curso 94/95 nos proponemos ofertar el Programa de Formación Inicial

para la Docencia Universitaria a todos los profesores que están iniciando la tarea docente en las distintas Facultades. También nos proponemos fomentar una cultura de preocupación por la calidad de la docencia de los profesores principiantes en sus Departamentos.

A) Marco del Programa

En el ámbito universitario español estamos asistiendo a una preocupación creciente por la calidad de la docencia. Así mismo, cada vez es más frecuente que se subraye la relación entre la formación de los profesores y la calidad de la enseñanza, llegándose a afirmar que «la formación del profesor sigue siendo todavía el mejor medio para la mejora de la calidad de la docencia» (Dalcegglio). En este contexto de mejora de la calidad de la docencia a través de la formación del profesorado se ubica el programa que presentamos.

Tradicionalmente, la Universidad ha preparado a sus profesores para el desempeño de la función científico-investigadora y ha descuidado la función docente. La formación sistemática que ha recibido el profesor se ha centrado en el contenido científico de su asignatura y se ha dejado a su intuición y voluntarismo la forma de transmitir esos conocimientos y facilitar su aprendizaje. Se da por supuesto que conocer una disciplina es suficiente para saber enseñarla.

Frente a esta «tradicción», se va imponiendo la posibilidad de una formación sistemática que prepare para hacer más satisfactoria y eficaz la tarea docente del profesor universitario.

La función docente y las tareas que comprende son complejas, difíciles y re-

tadoras. Además, como dice Ramsden «enseñar es la actividad más estimulante y gratificadora que pueden realizar los humanos si se sabe hacer bien, pero es la más tediosa y frustrante si no se está preparado para ella».

El programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria (FIDU 1994\95), dirigido a profesores noveles, *se propone desarrollar los conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para un buen desempeño docente*. Con él se pretende completar la formación que como investigador ha recibido el profesor que se inicia en la enseñanza universitaria.

Por último, partimos de la concepción de la carrera docente como una profesión que requiere una formación profesional específica. Esta formación debe aportar un encuadre teórico, un bagaje tecnológico y una práctica supervisada que facilite la iniciación exitosa en dicha profesión.

Estas son las metas que el Programa pretende alcanzar.

B) Objetivos, contenidos y organización

1. Objetivos

- General: Proporcionar una formación inicial al profesorado de la Universidad que le facilite el desempeño de su tarea docente.
- Específicos:
 - a. Aportar información sobre Pedagogía Universitaria.
 - b. Ampliar el repertorio de habilidades docentes.
 - c. Desarrollar una actitud reflexiva sobre el modelo personal de enseñanza.
 - d. Crear una red de apoyo mutuo entre los profesores noveles

2. Contenidos

- a. Contexto de la Docencia Universitaria (información sobre la Institución Universitaria, las funciones del profesor y características del alumno universitario).
- b. Programación y evaluación en la Enseñanza Universitaria.
- c. Actuación Docente (métodos y recursos didácticos).
- d. Desarrollo personal y profesional del profesor (habilidades personales básicas, proyecto docente, el profesor como profesional reflexivo, etc.).

3. Organización

PRIMER AÑO

a. Seminario Intensivo

- Contenidos : Módulos teórico-prácticos sobre los contenidos descritos, enfocados hacia la aplicación de la teoría pedagógica a las condiciones y experiencia docentes de los participantes.
- Duración: Cuatro días.
- Lugar: Residencia «La Cristalera», Miraflores de la Sierra.
- Fecha: Lunes 26-9-1994 al Jueves 29-9-94.

b. *Tutoría*: Por profesores expertos de las Facultades a las que pertenecen los participantes. Se pedirá a los participantes en el Programa, que elijan a sus tutores entre los profesores de su Departamento.

c. *Talleres de entrenamiento*: Podrán elegir tres talleres de seis horas cada uno, distribuidos a lo largo del año, entre los seis talleres siguientes:

- La Lección Magistral y Aprendizaje Activo.
- Tutorías y Supervisión de trabajos de investigación.

- Enseñanza en grupos pequeños seminarios y clases prácticas
 - Evaluación del aprendizaje
 - Aprovechamiento de medios audiovisuales
 - Manejo de la voz
 - Manejo eficaz del tiempo
 - Elaboración del Proyecto Docente
- d. *Simposia*: se realizarán dos sesiones a lo largo del curso sobre temas de interés para los participantes en el Programa: innovación educativa y elaboración del Proyecto Docente.

SEGUNDO AÑO

- Seguimiento del Programa del primer año: Seminario Intensivo, Tutorías, Talleres, Simposia, etc.

C) Tareas que deben realizar los departamentos

1. Propuesta de candidatos

Los Departamentos deben proponer los candidatos que seleccionen teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Intereses del Departamento en dicha propuesta.
2. Interés personal del candidato en participación en el Programa.
3. Disponibilidad de tiempo, por parte del candidato, para participar en las actividades que integran el Programa.
4. Ser profesor asociado o ayudante en el primer período de contratación.

2. Condicionantes para optimizar los resultados del programa

- Es deseable que la incorporación de los profesores principiantes a la tarea docente sea gradual y supervisada.

La incorporación gradual de los nuevos profesores es la norma en el campo investigador. Sin embargo, en el campo docente, el proceso de incorporación queda librado a las disposiciones de cada unidad académica. Consecuentemente, la incorporación gradual a la docencia es un costumbre practicada sólo en algunos Departamentos de la U.A.M..

- La supervisión de la docencia del profesor novel debería hacerse por algún profesor del Departamento a elección y consentimiento de ambos. El profesor tutor contaría con la ayuda del SADU.
- Es deseable que los esfuerzos del profesor dedicados a actividades de formación inicial y perfeccionamiento pedagógico reciban reconocimiento formal dentro de los méritos para la promoción académica en la U.A.M. (por ejemplo, en los perfiles de plazas).

D) Evaluación del Programa

La evaluación se realiza mediante cuestionarios anónimos a los participantes en el Programa. Los aspectos evaluados de cada actividad son:

- Calidad del contenido.
- Método adecuado a los objetivos.
- Organización y claridad en la exposición.
- Material didáctico empleado.
- Relación del profesor con los alumnos.
- Estímulo a la participación.
- Satisfacción general con la actividad.

Por último les pedimos que nos indiquen los aspectos positivos, negativos y que añadirían a la actividad evaluada.

III. A MODO DE CONCLUSIÓN

A partir de la consulta bibliográfica sobre Formación Inicial del Profesor Universitario y de nuestra experiencia en dicha formación en la UAM constatamos la existencia de ciertos retos o asignaturas pendientes que hacen difícil la introducción de los programas de formación inicial para docentes universitarios. Entre ellas citaremos:

- Falta de reconocimiento y valoración de la tarea docente universitaria.
- Ausencia de una cultura de formación calidad y mejora de la docencia.
- Reconocimiento institucional de la Formación Inicial.
- Implicación de los Departamentos en la formación de sus profesores.
- Reducción de la carga docente en los profesores principiantes.
- Formación sistemática de los tutores de formación y reconocimiento institucional de su labor.
- Elaboración de materiales para la formación de profesores.
- Formación de Formadores.

Para vencer estos retos proponemos

- Campañas de sensibilización para vencer resistencias e incredulidad.
- Fomento de cambios de actitud ante la formación integral.
- Garantizar la calidad de los programas de formación.
- Conseguir recursos, dotaciones, etc.

REFERENCIAS

APARICIO, J.J. (1991): *Criterios de calidad en la investigación y enseñanza*

- en la universidad. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria. Cádiz.
- ALLEN, R.R. (1990): *Teaching Assistant Strategies: an introduction to college teaching*. Iowa. Kendall/Hunt Publishing Company.
- BEARD, R.M. y HARTLEY, J. (1984): *Teaching and learning in higher education*. London. Fourth edition, Harper & Row Ltd.
- BERLINER, D.C. (1986): «De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: Cambios de dirección en la investigación de la enseñanza». En Villar Angulo, L.M. *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- BROWN, G. (1978): *Lecturing and explaining*. London: Methuen.
- BROWN, G. y ATKINS, M. (1988): *Effective teaching in higher education*. London: Methuen.
- BROWN, G. (1991): «*Staff Development in Britain. Restrospective and prospective. Looking back and looking forward*». Ponencia presentada en Congreso Internacional sobre Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación. Servei de Formació Permanent. Universidad de Valencia.
- BROWN, G. (1993): *Initial Training in Higher Education: Experience in the United Kingdom*. Ponencia presentada en la Jornada sobre Formación Inicial del Professorat Universitari. Barcelona. Universidad Politècnica de Cataluña.
- CALDERHEAD, J. (1986): «La mejora de la práctica de clase: Aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado». En Villar Angulo, L. M. *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- CENTRA, J.A. (1979): *Determining faculty effectiveness: Assessing teaching, research and service for personnel decisions and improvement*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass Pub.
- CLARK, B.R. (1987): *The Academic Profession*. National, Disciplinary, and Institutional Settings. Los Angeles. University of California Press.
- CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA (1980): *Innovaciones pedagógicas a nivel universitario y formación del profesorado*. Tesis doctoral presentada en la U. Autónoma de Madrid.
- CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA (1981): *Didáctica de la lección magistral*. Madrid: INCIE.
- CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA (1981): *Interacción en el aula universitaria*. Madrid: INCIE.
- CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA; GRAD, H.M. y HERNÁNDEZ, E. (1991): *Formación Pedagógica de los Profesores de la U.A.M.: Creación del Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria*. Comunicación presentada en las II Jornadas de Didáctica Universitaria, Alicante, 8-9 de Mayo de 1990. Madrid. Consejo de Universidades.
- CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA; GRAD, H.M. y HERNÁNDEZ, E. (1991): *Evaluación y formación del profesorado en la U.A.M.* Comunicación presentada en el Coloquio Internacional «La Pedagogía Universitaria: un reto en la Enseñanza

- Superior». Barcelona, 17-19 de Octubre de 1990. En Divisió de Ciències de l'Educació, *La Pedagogia Universitària : Un repte a l'Ensenyament Superior*. Universidad de Barcelona.
- CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA y GRAD, H.M.(1991): *Formación pedagógica de los profesores universitarios en la U.A.M.: Balance de dos años de existencia del Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional «Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación». Valencia, 3-5 de Junio de 1991.
- CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA (1991): *Qué Formación Inicial para qué tipo de profesor universitario*. Comunicación presentada en las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de Septiembre de 1991.
- CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA y GRAD, H.M. (1993): *La Formación Inicial para la Docencia Universitaria en la U.A.M..* Ponencia presentada en la mesa redonda: «La formación Inicial para la Docencia Universitaria: Algunas experiencias españolas». IV Jornadas de Didáctica Universitaria. Granada.
- CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA (1993 a): *Nuevas tecnologías docentes en el aprendizaje de la Medicina Interna*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Docencia en Medicina Interna. Alicante. Sociedad Española de Medicina Interna.
- CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA (1993 b): *Programas de Formación Inicial para la Docencia Univesitaria (F.I.D.U.) de la Universidad Autónoma de Madrid*. Ponencia presentada en la Jornada sobre Formación Inicial del Profesorado Universitario. Universidad Politècnica de Cataluña. Barcelona.
- CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA (1993): *La formación Inicial para la docencia universitaria*. Tarbiya, nº 4, págs.: 65-88
- CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA y GRAD, H. (1993): *Los programas de formación inicial para la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid*. Tarbiya, nº 4, págs.: 91-107
- CHI, M. y GLASER, R. (1988): *The nature of expertise*. Hillsdale (N. Jersey): Lawrence Erlbaum Press
- DALCEGGIO, P. (1991): *La formation pedagogique des professeurs de l'enseignement superieur*. Ponencia presentada en Congreso Internacional sobre Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación. Servei de Formació Permanent. Universidad de Valencia.
- DÍEZ ALLUE, M.T. (1973): *Problemática académica del universitario madrileño*, Madrid: ICE de la U.C.M., I. de Psicología del CSIC.
- DONNAY, J. (1993): *Stratégie de formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université*. Ponencia presentada en la Jornada sobre Formación Inicial del Profesorado Universitario. Universidad Politècnica de Cataluña. Barcelona.
- DUNKIN, M.J. (1990): The induction of academic staff to a university: Processes and products. *Higher Education*, 20, 47-66.
- EBLE, K.E. (1988): *The craft of teaching. A guide to mastering the professor's art*. 2ª edición, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ELLIOT, J. (1990): *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid. Morata.

- ELLIS, R. (1993): *Quality Assurance for University Teaching*. Buckingham. Open University Press.
- ELTON, L.R.B. (1987): *Teaching in higher education: Appraisal and training*. London: Kogan Page.
- ELTON, L.R.B. (1992): «Research, Teaching and Scholarship in an Expanding Higher Education System». *Higher Education Quarterly*. Vol. 46, nº3, 252-268.
- ELTON, L.R.B. (1993): «University Teaching: a professional model for quality» en Ellis, R. *Quality Assurance for University Teaching*. Buckingham. Open University Press.
- ENTWISTLE, N.J. (1981): *Styles of learning and teaching. An integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*. Devon: John Wiley & Sons.
- ENTWISTLE, N. J. y RAMSDEM, P.(1983): *Understanding student learning*. London, Croom Helm.
- ENTWISTLE, N.J. y HOUNSELL, D. (Eds., 1986): *How students learn* (2nd. Edn.). Lancaster: University of Lancaster Press.
- ENTWISTLE, N.J. y TAIT, H. (1990): «Approaches to learning, evaluation of teaching, and preferences for contrasting academic environments». En *Higher Education*, 19, 169-194.
- ERICKSEN, S.C. (1985): *The essence of good teaching. Helping students to learn and remember what they learn*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989): *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: U. Complutense. Gabinete de Estudios de la U.A.M. (1989): *Evaluación de la docencia. Encuesta a los alumnos*. Madrid: Servicio de publicaciones de la U.A.M.
- GARCÍA ALVAREZ, J. (1987): *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo de vídeo*. Alcoy: Ed. Marfil.
- GIBBS, G.; HABESHAW, S. y HABESHAW, T. (1988): *53 Interesting things to do with your lectures: Interesting ways to teach*. Bristol: Technical and Education Services.
- GIBBS, G.; HABESHAW, S. y HABESHAW, T. (1988): *53 Interesting ways to appraise your teaching*. Bristol: Technical and Education Services.
- GIL PÉREZ, D. et al. (1990): *La formación del profesor universitario de materias científicas: contra algunas ideas y comportamientos de «sentido común»*. Comunicación presentada en las Jornadas de Didáctica Universitaria, 9 de Mayo de 1990.
- GILBERT, J.K. (1990): «The training of university teachers in the United Kingdom». En: I. Brincones, E. Hernández, M. Rodríguez Moneo, César Sáenz y Eugenia Sebastián (Eds.): *Reflexión sobre la Formación del Profesorado*. Madrid: I.C.E. de la U.A.M..
- HARDWICK, B. (1992): «Initial Professional Development Programmes in Higher Education». En Hardwick, B. (ed.) *Resourceful Induction. A Manual of Materials for Higher Education*. Sheffield. USDTU.
- HERNANDEZ, F. y SANCHO J.M. (1989) *Para enseñar no basta con saber, la asignatura*. Barcelona: Laia.
- HOUSNER, L.D. y GRIFFEY, D. C. (1985) «Teacher Cognition: Differences in planning and interactive decision-making between experienced and inexperienced teachers». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 45-53.

- HUBERMAN, M. (1985): «What knowledge is of most worth to teachers?». en *Teaching and teacher education*, nº 1, págs.: 251-262.
- KOLB, D.A. (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- KOURGANOFF, V. (1972): *La face cachée de l'université*. París: Puff.
- LEINHARDT, G. y GREENO, J.G. (1986): «The Cognitive Skill of Teaching». En *Journal of Educational Psychology*, Vol. 78, nº 2, 75-95.
- MAIN, A.N. (1987): Teacher education for higher education. En M.J. Dunkin (Ed.): *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. London: Pergamon Press, 794-799.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. et al. (1990): *Módulos formativos para la práctica reflexiva de profesores principiantes*. Proyecto de investigación, Mº de Educación y Ciencia, conv. de 1988
- MARSH, H.W. (1987): *Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research*. *International Journal of Educational Research*, 11.
- MARTON, F.; HOUNSELL, D. y ENTWISTLE, N. (1984): *The experience of learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- MCKEACHIE, W.J. (1986): *Teaching tips: A guidebook for the beginning college teacher* (8th. Edn.). Lexington, Mass.: D.C. Heath.
- MELNICK, M.A. (1975): *The clinic's teaching improvement process: Some working materials*. University of Massachusetts: The Clinic to Improve University Teaching.
- MENGES, R.J. y MATHIS, B.C. (1988): *Key resources on teaching, learning, curriculum and faculty development*. San Francisco, Jossey Bass.
- MINGORRANCE, P. et al. (1993): *Aprender a enseñar en la Universidad*. Un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla.
- MIRON, M. (1983): «Qu'est-ce qu'un bon professeur?». *Enseignement supérieur en Europe*, 8 (2), 50-59.
- NEWBLE, D. y CANNON, R. (1989): *A Handbook for teachers in universities & colleges*. A guide to improving teaching methods. London, Kogan Page.
- NEWMANN, P. (1992): «Perception of the teaching-research nexus: a framework for analysis». *Higher Education*. 23: 159-171.
- PIPER, D.W. (1992): «Are Professors Professional?», *Higher Education Quarterly*, vol. 46, nº 2, págs.: 145-157.
- POZO, I. DEL. (1990): «Lo que muchos profesores están deseando saber sobre el aprendizaje y nunca saben a quién preguntar». En: I. Brincones, (comp.): *Lecciones para la formación inicial del profesorado*, Cuadernos del I.C.E. Madrid: Ediciones de la U.A.M
- PRÉGENT, R. (1990): *La préparation d'un cours*. Montreal. Éditions de l'École Polytechnique.
- RAMSDEN, P. ED. (1988): *Improving learning: new perspectives*. Londres: Kogan Page.
- RAMSDEN, P. (1992): *Learning to teach in higher education*. London, Routledge.

- RAMSDEN, P. y MOSES, I. (1992): «Associations between research and teaching in Austaliam higher education». *Higher Education*, 23: 273-295.
- RICHARDSON, J.T., EYSENCK, M.W. y PIPER D.W. (1987): *Student learning. Research in education and Cognitive Psychology*. London, SRHE & Open University Press.
- SCHÖN, D.A. (1992): *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y Aprendizaje en las profesiones*. Madrid. MEC. Paidós.
- SHAVELSON, R.J. (1986): «Toma de decisión interactiva: Algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores». En Villar Angulo, L.M. *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- SCOTT, P. (1991): «Beyond de Dual-support System: scholarship, research and teaching in the context of academic autonomy». *Studies in Higher Education*. Vol. 16, nº 1, 5-13.
- SPITAEEL-EVARD, A. et al. (1972): *L'université Telle qu'ills la voient*. Bruselas: Institut de Sociologie de l'université Libre de Bruxelles.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- WEIMER, M. (1990): *Improving colleg teaching*. Oxford Jossey Bass.
- WOTRUBA, T.R. y WRIGHT, P.L. (1975): «How to Develop a Teacher-Rating Instrument: A Research Approach» *Journal of Higher Education*, 46(6), 652-663.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1992): *Professional development in higher education. A theoretical framework for Action Research*. London, Kogan Page.