

## EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN SU DIMENSIÓN DOCENTE, TUTORIAL Y ORGANIZATIVA<sup>1</sup>

*The problem of training in higher education in the dimension of teaching, tutorial and organisation*

Miguel MARTÍNEZ, Begoña GRO y Teresa ROMANÍA  
*Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
Passeig Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona*

BIBLID [(1130-3743) 10, 1998, 37-54]

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es efectuar una revisión sobre el problema de la formación en la enseñanza universitaria considerando las dimensiones docentes, tutoriales y organizativas que forman parte de la enseñanza universitaria.

Se comienza el artículo con una reflexión sobre la cultura educativa que nos permite llegar a pensar sobre qué significa ser profesor en la universidad actual. Posteriormente pasamos a analizar cómo se realiza la formación del profesorado y proponer algunos aspectos relativos a las tutorías y la organización que debe realizar el profesorado y para las cuales también se requiere de una formación.

### SUMMARY

The main goal of this article is to make a revision about the problem of the training in higher education, taking into account the dimensions of teaching, tutorial and organisation that are part of the higher education.

We start the article with a reflection about the educational culture as a base to think about what is the meaning of being professor at the current university.

1. Este trabajo es una versión reducida de la ponencia presentada con el mismo título al *XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Universidad de Málaga, noviembre de 1998.

Later, we will analyse how the training is organised in this educational level and we propose some consideration about the tutorial function and the organisation that has to be made by the teachers, considering that these functions need a process of training.

## I. UNA CULTURA EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD

### *El profesor de universidad como docente/educador*

Un viejo profesor, catedrático emérito de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, nos comentaba en una ocasión: «¿un buen profesor? No sé definirlo, no entiendo de pedagogía. Pero en la universidad, me parece que educar a los alumnos es una cuestión de relación personal... No se me ocurre otra manera».

Podemos preguntarnos de qué tipo de relación educativa hablaba este profesor cuando le preguntábamos por su «ser profesor», cómo se concibe esta cuestión en la universidad, o si es algo que puede reclamarse como general o tan sólo puede pedirse a una parte del conjunto de profesores universitarios.

Planteamos comenzar pensando en el profesor como educador, como formador, y qué puede significar esta función para un profesor de universidad, cuántos profesores la ejercerían plenamente sin reducirla a profesionalización. De hecho como cuestión más de fondo nos preguntamos si tiene sentido hoy recuperar una pedagogía universitaria que fomente la reflexión y el pensamiento crítico desde la experiencia y la autonomía.

En las masificadas universidades actuales es difícil imaginarse aquellas condiciones de «soledad» y «libertad» que Von Humboldt preconizaba en 1810 para la formación de los jóvenes en la Universidad de Berlín. Una soledad que implicaba un distanciamiento de las presiones más utilitarias y pragmáticas de la sociedad, y una libertad para probar la madurez, para elegir materias y profesores, para temporalizar la propia experiencia de aprendizaje...

Acabando el siglo XX, en los países industrializados, en las sociedades de la información, existe el peligro de confundir la experiencia cultural con un consumo predigerido y masivo de productos que responden a teorías e ideologías particulares y ajenas, y la adquisición de conocimiento con un pasivo engorde de un supuesto cerebro concebido como una base de datos. De este modo, es difícil mantener la idea de una universidad que no sólo forme profesionales sino personas inteligentemente abiertas, flexibles, justas y solidarias. Personas cultas y capaces de seguir cultivándose.

En la universidad, al igual que en otros ámbitos, la función docente es educativa en tanto es una función cultural: confiamos el mundo a nuevos sujetos<sup>2</sup>. Y el mundo no son los hechos desnudos únicamente, sino cómo los significamos,

2. Básicamente, la función es la misma que en otros niveles educativos. Es en este sentido que la universidad no diferiría de la enseñanza primaria o secundaria. Toda esta primera parte del trabajo está presidida por una idea educadora de la universidad. No hace falta indicar que la cultura organizativa de la universidad no es la de una escuela, aunque a veces nos parece encontrar cierta confusión en estas cuestiones.

en un proceso personal y colectivo a la vez, inacabable y siempre recommenzado. Por ello la transmisión cultural puede ocurrir cuando profesores y alumnos comparten esa «*inútil pasión por la verdad*»<sup>3</sup>, o por detectar «*lo que no es verdad*». En un final de siglo altamente incierto, ¿la universidad trabaja para formar personas capaces de cambio, de comprender la provisionalidad del conocimiento, de trabajar colaborativamente, de pensar por sí mismas?

La responsabilidad educadora de los profesores se traduce de esta manera en la presentación de un mundo de conocimientos a nuevos sujetos, dentro de contextos que favorezcan su participación, crítica y desarrollo de un pensar propio.

Para discurrir acerca de algunas de estas cuestiones elaboramos el estudio *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria* (Gros y Romañá, 1994) el cual nos proporcionó referentes empíricos de la mentalidad de los profesores y profesoras de diversas carreras. Para aquel grupo de profesores y profesoras un buen profesor de universidad no es sólo quien conoce bien su materia, sino quien es capaz de comunicarla bien a sus alumnos, quien es capaz de inducirles un interés y transmitirles una pasión por el conocimiento, por la búsqueda de verdad, por la apertura al disenso. Un profesor es una persona «*que desvela intereses, lo que quiere decir hacer pensar, abrir nuevos caminos, hacerte ver cosas que no habías visto antes*» (Gros y Romañá, 1994, p. 52). Este profesor sabe que va por delante de los alumnos, no desde una posición de perfección epistemológica o moral, sino desde un saber experimentado en el propio estilo y manera de buscar.

Aparece incluso la idea del profesor como *acompañante* del proceso de aprendizaje del alumno<sup>4</sup>. Ésta es la idea que Emilio Lledó expresa al describir aquella universidad humboldtiana donde «*la clase –die Vorlesung– no debía ser tanto la transmisión de conocimientos estereotipados –para eso estaban los libros instrumentales, las bibliotecas donde el estudiante se podía poner al día sobre los conocimientos que le interesaban– sino un estímulo, y el profesor un buscador de senderos, que acompañaba al alumno en esta búsqueda*».

El profesor como buscador de senderos, la aventura intelectual como exploración viajera, con momentos de descubrimiento, construcción, crítica, e incluso destrucción y disolución, la educación universitaria como un compartir y también un pasar el testigo de la responsabilidad cultural, nos parecen conceptos irrenunciables en la universidad, más allá de considerar ésta como un centro de formación de técnicos y profesionales.

El profesor de universidad es una clase especial de científico, estudioso o creador. Un científico que no se dedica al cien por cien a la investigación, al estudio y la reflexión y a la publicación de resultados. Un científico, estudioso o creador cuyo sentido primordial es la divulgación a la sociedad del conocimiento general de su disciplina a través de la formación de las nuevas generaciones. Al profesor de universidad se le paga básicamente por dar clases. Se le supone espe-

3. MUGUERZA, J. (1995): «La indisciplina del espíritu crítico». En VV.AA.: *Volver a pensar en la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad*. Morata. Madrid, pp. 17-33.

4. LLEDÓ, E. (1995): «Notas históricas sobre un modelo universitario». En VV.AA.: *Volver a pensar la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad*. Morata. Madrid, p. 70.

cializado para enseñar, para acercar el saber de su disciplina a los estudiantes. Para transmitir el estado actual del conocimiento respecto a sus temas de especialización. Y para hacer todo ello desde un profundo conocimiento de la materia y criterio para valorar los procedimientos que la han generado. Esta posición digamos híbrida, es esencial, aun cuando pueda interpretarse de diversas maneras en la universidad, según las especialidades, según los contextos, según las personas. Al igual que los alumnos, los profesores tienen su proceso de maduración. Y no todos van a seguir el mismo camino dentro de la universidad, a lo largo de los años, de sus especialidades y asignaturas.

A menudo hemos oído quejas por falta de precisión en las funciones y de tiempo para atenderlas. Durante sus primeros años de socialización profesional el profesor de universidad busca un marco claro, un lugar conocido donde iluminar estas zonas oscuras, donde ubicar con cierta serenidad estas funciones diversas y no claramente definidas institucionalmente.

Nosotros planteamos que lo que se necesita es hablar de la docencia, compartir problemas y buscar soluciones, preguntar y reclamar por funciones y obligaciones. Publicar y abrir foros de intercambio y discusión sobre estos temas. Impulsar elementos que ayuden a normalizar el interés por la docencia, valorando sus aspectos más cotidianos, cambiando la mirada y considerando que dichos aspectos son precisamente esenciales.

La libertad de criterio del profesor de universidad respecto a su disciplina, es una libertad tan defendible como exigente, pero a veces no se entiende bien. En este sentido, el profesor se enfrenta a la responsabilidad de transmitir y promover la generación de conocimiento que puede servir a veces al poder y a veces a la emancipación de las personas. Cada profesor se enfrenta, tarde o temprano, a decisiones sobre estos asuntos. Todo este cúmulo de exigencias recaen especialmente sobre el profesor principiante de universidad, que se debate entre lo posible y lo deseable, entre un contexto que puede llegar a mitificar al profesor como una especie de meta-sujeto hiper-racional y descarnado, o un sabio más allá del común de los mortales, o como un *bussines-man* a la caza de recursos y subvenciones.

En cualquier caso, una vez el profesor ha invertido muchas horas de estudio, tiene que tomar decisiones sobre qué mostrar a los alumnos de todo aquello que estudió, tiene que organizar formas de trabajar, entornos de trabajo e incentivos para que los alumnos aprendan. Tan importante o más que los contenidos, es *cómo* hacer todo este conjunto de tareas.

No podemos mencionar todos los aspectos de esta cuestión. Algunos de ellos se mostraron en *Ser Profesor* (Gros y Romaña, 1994). Aquí desarrollaremos un poco más uno de ellos que nos parece crucial: la relación del profesor con la denominada «objetividad científica».

### *De la objetividad científica: la seguridad del estudiante y del profesor*

En la transmisión y divulgación científicas, la retórica dominante de la ciencia, y, a menudo, la demandada por los estudiantes, presenta la empresa científica como una tarea de lucha contra la realidad. Una realidad que independiente

del sujeto, se resiste a su dominio y se escapa a sus cálculos. Pero una realidad a definir. La tarea del científico es definir lo más aproximativamente «cómo son las cosas». Hacer ciencia se asocia entonces a adquirir poder sobre el mundo en torno, superando básicamente sus coordenadas, desvelando sus enigmas, iluminando sus sombras.

En este contexto comunicativo, la demanda de objetividad se hipertrofia en objetivismo. El sujeto científico queda oscurecido, aunque la historia social de la ciencia nos muestra que su papel es central, lo mismo que el contexto donde trabaja.

Existen bastantes estudios que muestran que los alumnos de secundaria no acaban de modificar sus ideas previas y concepciones erróneas sobre fenómenos naturales y conceptos científicos. Muchos profesores pensamos también que éste es un problema que se extiende al nivel universitario. Y no toda la responsabilidad puede atribuirse a niveles anteriores de enseñanza. Más bien podríamos pensar que la universidad contribuye o incluso añade nuevos errores.

Con cierta frecuencia, los estudiantes demandan una presentación unívoca, una coherencia absoluta y una jerarquía «de una vez para todas» entre diversas teorías en pugna, mostrando signos de incomodidad cuando el propio profesor presenta críticamente los diversos conceptos, su génesis, su vida entre la comunidad científica, etc. Entonces las preguntas suelen ser del tipo pragmático: «¿para qué nos sirve saber esto?» o bien, con mayor ingenuidad epistemológica: «entonces, ¿cuál es la (teoría) verdadera?».

En la universidad suele pensarse que aprender quiere decir saber más, olvidando que incluye también conocer mejor nuestros límites, personales, sociales, culturales, para generar conocimiento, eludiendo la cuestión de que para aprender en ocasiones es preciso modificar ideas previas, desaprender.

Podemos entonces preguntarnos qué actitud respecto al conocimiento, a su estudio continuado y producción promovemos los profesores de universidad. Es cierto que no todos los alumnos, ni los profesores, son iguales. El viejo Kant recomendaba diversas formas de docencia según los alumnos<sup>5</sup>:

*«...Lo que hay que esperar, pues, de un profesor es que, en primer lugar forme a sus oyentes al hombre de entendimiento, después al de razón, y, por último, al sabio...*

*La manera de proceder es, pues, la siguiente: lo primero de todo es hacer madurar el entendimiento y acelerar su desarrollo, ejercitándole en juicios de experiencia y llamando su atención sobre todo aquello que le puedan aportar las contrastadas impresiones de sus sentidos. De estos juicios o conceptos no debe atreverse a saltar a otros más elevados y distantes, sino que ha de llegar ahí a través del natural y desbrozado sendero de los conceptos más elementales que, paso a paso, le hacen progresar; pero todo de acuerdo con aquella capacidad de entendimiento que*

5. KANT, M. I.: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766. En este escrito, traducido por E. LLEDÓ (1995) en el trabajo antes citado, Kant parte de una concepción madurativa del intelecto que nos recuerda a posiciones piagetianas y el carácter constructivo del conocer humano.

*el previo ejercicio ha debido, necesariamente, producir en él; y no según aquello que el profesor percibe en sí mismo, o cree percibir y que, falsamente, presupone en sus oyentes. En una palabra: no debe enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar. Al alumno no hay que transportarle, sino dirigirle, si es que tenemos la intención de que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo».*

Todo un programa educativo, que ampliaríamos con una perspectiva más social-interactiva para comprender la evolución de la comprensión del mundo, es decir de su construcción, en la mente de las personas.

Si esto es correcto para describir a nuestros alumnos, ¿por qué no pensarlo también para describir el desarrollo profesional de los profesores de universidad?

Desde luego el profesor principiante lleva consigo algunos juicios intuitivos de experiencia, que le llevan a un cierto entendimiento de la situación didáctica. Este tipo de juicios se derivan, en su mayoría, de experiencias previas como alumno, o como becario de investigación o profesor ayudante en el mejor de los casos. Poco a poco, con pocas ayudas institucionales, bastantes inseguridades y algunos malos ratos, los profesores pueden ir construyendo conceptos, al ir formulando, ordenando y relacionando juicios puntuales. Es decir, pueden ir construyendo teorías personales<sup>6</sup> sobre su función docente y educadora. Con el tiempo, la reflexión, el estudio y la investigación tendremos profesores expertos.

Lo que se necesita es un *aprendizaje pegado a la experiencia*. Ir viendo cómo la historia particular, no sólo intelectual, de experiencias de cada uno, en solitario y en relación con los demás, determina la forma de articular su visión de los temas, en este caso de la docencia, de qué significa ser un buen profesor, etc. Con ello queremos indicar que debe abandonarse la idea de modelo único<sup>7</sup>, que cada profesor debe ir construyendo su identidad profesional. Que es importante promover condiciones para la formación de profesores como profesionales reflexivos y autónomos<sup>8</sup>. Que, en este sentido, la idiosincrasia personal y las experiencias docentes previas es justamente el material base a trabajar, sobre el que se va a evolucionar.

Derivado de lo anterior, y dentro del proceso de socialización intelectual del profesor, es importante comprender como éste comprende su proceso de adquisición de conocimiento. Habitualmente, la distancia y objetivización de los conocimientos suele ser grande. Lo que queremos decir es que no es sólo que el profesor principiante conoce menos su asignatura que un profesor experimentado, lo que es obvio, sino que por este motivo se distancia del saber, exterioriza más el conocimiento, considera la generación del mismo como algo que pertenece «a los demás», a su grupo de afiliación socio-intelectual. En *Ser Profesor...* (Gros y Roma-

6. GARCÍA CARRASCO, J. Y GARCÍA DEL DUJO, A. (1996): *Teoría de la Educación. I. Educación y acción pedagógica*. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca.

7. Idea ya recogida en diversos trabajos: ESTEVE, J. M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos. Barcelona. Y también ESTEVE, J. M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel. Madrid.

8. Ver SCHON (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona. ANGULO, F. Y BLANCO (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Ediciones Aljibe. Málaga.

ña, 1994) encontramos a menudo la descripción de esta actitud primeriza, la cual se transmite inevitablemente a los alumnos.

Pero además, muchas actitudes erróneas en la presentación de los conceptos científicos o teóricos derivan no sólo de ignorar cómo se han generado realmente, sino también de una concepción radical de la objetividad científica, o de la objetividad teórica en ciencias sociales. De hecho, aun cuando ésta puede no ser la actitud real de muchos científicos y estudiosos, resulta frecuente en la presentación de los profesores, incluso siendo ellos mismos aquellos científicos y estudiosos.

Fox Keller (1991) y Harding (1996) introducen<sup>9</sup> una perspectiva de género al analizar la idea de objetividad científica. Básicamente, lo que exponen son las raíces psicológicas y sociales concretas del saber aparentemente abstracto y universal de la ciencia, introduciendo una perspectiva cultural, emocional y de relaciones de poder.

Fox Keller relaciona íntimamente el concepto de objetividad con el tipo de autonomía psicológica de la persona en una perspectiva evolutiva y cultural. Describe el concepto de «*objetividad estática*», por contraposición al de «*objetividad dinámica*». Ambas son *formas de atención a la realidad* que tienen mucho que ver con el desarrollo del sentido del yo, o con la identidad. La primera se refiere a una actitud de búsqueda de conocimiento que parte de separar el sujeto que busca del objeto estudiado. En este planteamiento, utilizando términos piagetianos, se adopta una forma ilusoria de realismo (realismo ingenuo, diríamos), que no deja de ser antropocéntrico, pues ignora «*las mil intrusiones del yo en el pensamiento de todos los días y las mil ilusiones que de ellas se derivan –ilusiones de los sentidos, del lenguaje, de los puntos de vista, de los valores, etc.–*»<sup>10</sup>. Lo que nos interesa aquí es que esta posición de partida tiene una raíz cultural –por la que se define «lo universal», «lo único»– y una raíz psicológica –por la cual la autonomía del sujeto respecto al objeto es total–, confundiendo más bien con la idea de independencia. La objetividad se torna en objetivismo, aquello que se estudia se objetualiza, se cosifica.

En resumen, un profesor socializado en esta línea, difícilmente transmitirá a sus alumnos conceptos como la estructura relacional de la realidad o la limitación de toda posición epistemológica particular, o una concepción intersubjetiva de la verdad, o valores como el respeto por la pluralidad de la realidad, la necesidad de participación, la necesidad de diálogo... Particularmente, no ayudará a comprender un «conocer encarnado» sino un «conocer acerca de». En consecuencia, los alumnos tendrán más dificultades para utilizar su aprender como un proceso autoconstructivo.

Frente al concepto anterior, una concepción de «*objetividad dinámica*» utiliza la experiencia subjetiva, la introduce como variable en el proceso del conocer para

9. FOX KELLER, E. (1991): *Reflexiones sobre género y ciencia*. Edicions Alfons el Magnànim. Valencia. Y también de la misma autora: «La paradoja de la subjetividad científica». En FRIED SCHNITMAN, D. (1994): *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Paidós Ibérica. Barcelona, pp. 143-173.  
HARDING, S. (1996): *Ciencia y feminismo*. Morata. Madrid.

10. PIAGET, J. (1933): *La representación del mundo en el niño*. Ed. Morata, p. 38.

que «garantice la integridad independiente del mundo que nos rodea, al mismo tiempo que siga siendo consciente de nuestra conectividad con ese mundo»<sup>11</sup>. Una cierta forma de empatía, de amor e identificación con el objeto de conocimiento, distinguido por tanto pero no separado, puede permitir un conocimiento más profundo de la realidad.

Esta concepción no es exclusiva de las ciencias sociales ni totalmente extraña en la historia de la ciencia. La ciencia clásica era una ciencia de «leyes». La ciencia actual trabaja con el «orden» y el «desorden». La excepción no es hoy aberración, sino la regla. La física ya no marca necesidades, sino posibilidades<sup>12</sup>. El tiempo, es ya una variable imprescindible en la estructura irreversible de la realidad. Como dijo el poeta «El mundo, desgraciadamente, es real; yo, desgraciadamente, soy Borges». Y el conocimiento aparece entre estos dos elementos.

Todo lo dicho nos lleva a pensar si lo que hace falta son programas de formación o más bien cambios en el entorno material y mental de los profesores. Probablemente ambas cosas.

Y llegando al aula con aquellas decisiones tomadas respecto al contenido y a las formas de trabajo, la cuestión central deviene la comunicación. Aquí tan sólo destacaremos el papel de la empatía, y dos cuestiones, ya señaladas en *Ser Profesor...* (Gros y Romaña, 1994). La primera, transmitir no sólo hechos sino emociones. La segunda, que el sentimiento sea mutuo, que haya habido un encuentro, una reciprocidad. Que entre todos se haya creado un clima favorable para la comunicación.

Para favorecer este encuentro, el profesor necesita mirar, o preguntar, y sobre todo *escuchar*. El profesor como administrador de silencios. Es tan importante que el profesor «diga» bien como que sepa callar. De hecho, se trata de un equilibrio delicado e inestable que no siempre se produce. Los profesores debemos callar si queremos realmente dar voz al alumno, saber quién es, dejar que se muestre, dar la palabra a ese otro «extraño» que se nos acerca para que le demos un mundo. En este sentido, nuestra autoridad es exactamente la capacidad de hacer crecer, *augere*, desde nuestra autoría, promoviendo la autorización. Hay un aspecto maternal en todo acto de enseñanza: maternal no por protector, sino por político. Político en el sentido de atención y respeto al movimiento del otro. La relación educativa en la universidad pasa por buscar la creación de un *contexto común* entre todos sus participantes.

### *¿Cómo abordar la formación del profesorado universitario?*

En esta parte del trabajo desarrollaremos dos vías de análisis para aproximarnos al problema de la necesidad y relevancia de abordar con urgencia la formación del profesorado universitario.

11. FOX KELLER: *op. cit.*, p. 127.

12. Ver PRIGOGINE, I. (1994): «¿El fin de la ciencia?» y también «De los relojes a las nubes». En FRIED SCHNITMAN, D.: *op. cit.*, pp. 37-59 y 395-413 respectivamente.

La primera vía de análisis tratará de presentar argumentos que relacionen la preocupación universitaria, cada vez más sentida, por la evaluación de la calidad docente con el diseño de acciones orientadas al logro de niveles de excelencia en la actividad docente del profesorado.

La segunda vía de análisis relacionará la calidad de la universidad como institución de gestión con la incidencia que puede ejercer una adecuada formación del profesorado en cuestiones relativas a la gestión académica.

Podríamos abordar una tercera vía de análisis para poner de manifiesto la necesaria atención a la formación continua del profesorado en ámbitos no relacionados directamente con su área de conocimiento ni con su actividad docente. No lo vamos a hacer ahora, pero sí destacar que la universidad debe ofrecer, y el profesorado voluntariamente poder beneficiarse de, acciones formativas a cargo de profesorado de otras áreas de conocimiento diseñadas y orientadas a un incremento de su densidad cultural y científica como ciudadanos y profesionales destacados en una sociedad compleja como la nuestra.

La preocupación por la evaluación de la calidad de la universidad conlleva un incremento de interés por las cuestiones relativas a la excelencia docente y también por la excelencia en la gestión y en los servicios universitarios. En el informe IRDAC<sup>13</sup> de 1994 se insiste en que una educación de calidad precisa una docencia de calidad.

Relacionar la formación del profesorado con la preocupación por la calidad y con la excelencia docente nos conduce a plantear un modelo de formación íntimamente ligado y dependiente de la evaluación de la actividad docente. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado se ha de entender orientada a la mejora y optimización de la actividad docente de éste y por lo tanto como si se tratara de un plan de asistencia técnica diseñado para el mejor desempeño de las funciones docentes del profesorado. Será pues la evaluación de la actividad docente el punto de partida que nos permitirá detectar los puntos fuertes y débiles en el ejercicio de sus funciones.

A partir de este diagnóstico y del grado de autoconocimiento que cada profesor o profesora tenga en relación con sus posibilidades y limitaciones docentes será posible establecer las acciones de formación del profesorado más adecuadas. En otro momento nos hemos referido a las funciones del profesorado en relación con la integración de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria<sup>14</sup>. En aquella ocasión destacábamos seis vectores en la actividad docente del profesorado universitario: la clase, la tutoría, la potenciación del trabajo individual del estudiante, la del trabajo cooperativo entre iguales, las prácticas y el prácticum. La optimización de la actividad docente del profesorado debe abordarse pues como mínimo en los seis vectores o ámbitos de actividad señalados. Tales ámbitos refle-

13. IRDAC (1994): Informe *Quality and Relevance: The Challenge to European Education*.

14. MARTÍNEZ, M. Y VÁZQUEZ, G. (1996): «Nuevas tecnologías y educación superior». Ponencia presentada al *XV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación Universitaria*. La Laguna, noviembre 1996.

jan en sentido estricto lo que podría entenderse por la actividad lectiva del profesorado, aspecto éste que en una universidad como la actual debe reformularse, incorporando elementos como los relativos a la tutoría, las prácticas y los trabajos de los estudiantes directamente relacionados con la docencia impartida. Pero además una universidad como la actual<sup>15</sup> exige que el profesorado sea hábil y por lo tanto esté formado en el desempeño de tareas como las siguientes:

- Diseño de materiales curriculares: textos guía, hipertextos, tutoriales interactivos, etc.
- Orientación y tutoría del estudiante a lo largo de la carrera.
- Evaluación de las actividades de aprendizaje desarrolladas por el estudiante.

El diseño de acciones orientadas a la formación del profesorado en los ámbitos hasta aquí señalados no debe ser único ni uniforme. Debe integrar elementos del contexto en el que el profesorado ejerce sus funciones docentes, debe tener en cuenta la experiencia del profesorado, novel o senior, y debe generar dinámicas de trabajo cooperativo entre el profesorado de una misma disciplina o titulación. La formación del profesorado, al igual que la evaluación de su actividad docente, deben catalizar positivamente ilusión por la mejora de su tarea. Deben contribuir a que reflexione y analice críticamente sus costumbres docentes, y modifique aquellas que dificultan el logro de sus objetivos. Así, la primera fase de un plan de formación del profesorado debería consistir en un ejercicio de auto-evaluación de su actividad actual. En el caso del profesorado de nueva o reciente incorporación, esta primera fase debe integrar además de la autoevaluación un autoinforme en el que se haga constar las situaciones en las que se encuentra más o menos cómodo en su actuación en la clase y en los diferentes ámbitos de su actividad como profesor o profesora.

Otra de las consideraciones fundamentales que deben presidir la propuesta de acciones de formación del profesorado es la identificación de objetivos terminales de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes materias y/o asignaturas, así como la reflexión sobre el proceso de evaluación de los citados aprendizajes. Plantearse la reflexión sobre estas cuestiones es abordar uno de los problemas clave de la formación universitaria hoy. Cuando el profesorado identifica con claridad los objetivos de aprendizaje que pretende que sus alumnos logren, es más capaz de reflexionar de forma más sistemática y potente sobre su actividad docente. La autoevaluación de la actividad docente del profesorado a la que hacíamos referencia y la identificación de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes son dos condiciones necesarias aunque no suficientes para iniciar de forma adecuada un programa de formación del profesorado. En relación con los formadores de tal programa, podemos considerar tres categorías diferentes.

En primer lugar, el experto en pedagogía o psicología especialista en procesos de aprendizaje y/o de educación de personas adultas. En segundo lugar el

15. Es de interés al respecto la lectura de la obra dirigida por LUXÁN, J. M. DE (1998): *Política y reforma universitaria*. Cedecs Ed.

experto en la docencia del área de conocimiento específica del profesorado en formación. En tercer lugar un asesor que dinamice los procesos de trabajo cooperativo e interacción entre iguales que pueden desarrollar los profesores y profesoras participantes.

En función de lo anterior entendemos que en la medida de lo posible las acciones de formación del profesorado orientadas a aquellos que ya son estables deberían desarrollarse por expertos en la docencia de la disciplina que gozaran de suficiente autoridad moral para actuar como asesores y dinamizadores de grupos de trabajo entre iguales. Los especialistas en aprendizaje, evaluación y educación superior en general deberían centrar su atención en asesorar a los expertos en la docencia de las diferentes disciplinas con el fin de que la actuación de estos últimos pudiera también mejorarse en aquellas cuestiones en las que no han recibido una formación pedagógica o psicológica específica.

En relación con el profesorado no estable proponemos una modalidad mixta en la que el especialista en pedagogía y/o psicología y el experto en la docencia de la disciplina colaboren reservándose cada uno de ellos el ámbito de formación más afín. Difícilmente podremos contribuir a formar un buen profesor universitario en cirugía sin contar con el experto en docencia médica, profesor de medicina, o sin contar también con el experto en evaluación de los aprendizajes, o con el experto en diseños de materiales multimedia de autoprendizaje que no necesariamente pertenecerá a la profesión médica.

El carácter obligatorio o voluntario de los programas de formación puede variar en función de la tipología del profesorado al que va dirigida y el tipo de contenidos sobre los que versen. En el caso del profesorado no estable y en el de aquellos que no hayan obtenido una evaluación favorable de su actividad docente, los programas de formación orientados a mejorar su actuación en la clase, y los sistemas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes deberán ser obligatorios. En los restantes casos el carácter de los cursos deberá ser voluntario o a petición de aquellos grupos de profesorado que así lo soliciten.

Estamos pues planteando un modelo de formación del profesorado universitario que para su función docente integra dos conjuntos de programas. El primero es similar a la clásica oferta de cursos sobre técnicas docentes y sobre evaluación de aprendizajes. El segundo se generaría a petición de los equipos de profesorado motivados por la innovación docente. La promoción de planes de evaluación de la docencia del profesorado junto a las acciones antes descritas son condiciones necesarias aunque no suficientes para el logro de los objetivos que todo plan de formación del profesorado persigue en la universidad. Sin esta preocupación por la calidad y la evaluación de la actividad docente, los programas de formación del profesorado pueden quedar reducidos a una simple oferta de cursos de carácter más o menos obligatorio y, en el caso de su obligatoriedad, pueden ser vividos más como un trámite administrativo que como una contribución a mejorar los recursos para el ejercicio de la función docente del profesorado.

En definitiva, sabemos que la gran mayoría de los profesores tienen en común una trayectoria solitaria de formación que tiene como principal característica una gran cantidad de esfuerzo y tiempo innecesariamente invertidos para solu-

cionar una problemática que podría ser enormemente suavizada con una formación adecuada. En este sentido presentamos a continuación algunas reflexiones sobre el profesor «principiante» y el profesor «experimentado» que completa nuestra visión sobre el modelo de formación hasta aquí señalado.

### *Los inicios de la profesión*

El paso súbito entre ser licenciado y situarse de pronto en una tarima delante de un grupo numeroso de alumnos sin más armas que el propio ingenio es ya un hecho conocido por todos y que hemos mencionado en diversos trabajos<sup>16</sup>. A. García del Dujo (1997) lo expresa muy bien cuando afirma que «*lo que encuentra el profesor universitario es una confusa situación en la que queda obligado a transitar en solitario sus soledades temáticas y didácticas, formativas y educativas, haciendo lo que puede y lo mejor que puede*»<sup>17</sup>.

Es evidente la falta de apoyo que reciben los profesores cuando empiezan su trabajo universitario. Es ésta una situación que parece formar parte de la propia institución que no se preocupa de formar a sus profesores. Sin embargo, creemos que si esta situación no cambia, el problema se va a ir agravando porque la propia tarea docente se va haciendo cada vez más compleja ya que la concepción de la enseñanza universitaria también está cambiando. Si bien es cierto que el modelo de transmisión sigue siendo el más utilizado, existen cada vez más nuevas prácticas docentes orientadas a la adquisición de destrezas, procedimientos, prácticas que combinan la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia, etc. En definitiva, van a convivir diferentes formas de enseñanza, muchas de las cuales requieren una buena formación no sólo en el contenido a trabajar sino en la metodología a utilizar. Pero incluso si pensamos sólo en las clases magistrales, también veremos que los modelos han evolucionado porque los estudiantes de hoy son diferentes y el mantenimiento de la atención y la motivación resultan cada vez más difíciles si no hay un buen dominio de técnicas pedagógicas. Como afirma C. R. Wharton (1996)<sup>18</sup> el modelo centroeuropeo típico centrado en las tareas que los estudiantes deben realizar y no en el contenido que el profesor transmite es el que cada vez tendrá más aceptación ya que está mucho más relacionado con las formas de aprendizaje que se van adoptando en la enseñanza primaria y secundaria. En este sentido, estamos totalmente de acuerdo con este autor cuando afirma que «*pese a su genio intelectual, algunos de nuestros profesores universitarios pueden ser cautos en abrazar el cambio, pero el docente que dicta su clase leyendo de*

16. ESTEVE, J. M., GROS, B. Y ROMANÁ, T. (1997): «La formación del profesorado: análisis crítico». *XVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Pamplona; GROS, B. Y ROMANÁ, T. (1995): *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Universidad de Barcelona. Barcelona.

17. GARCÍA DEL DUJO, A. (1997): «La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional». *Revista Española de Pedagogía*, 208, p. 529.

18. WHARTON, C. (1996): «La educación avanzada en el siglo XXI. ¿Hace falta una academia global?». En AA.VV.: *La Universidad del siglo XXI y su impacto social*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas, pp. 35-48.

*apuntes amarillentos mientras los estudiantes van escribiendo lo que creen haber escuchado es un hecho en vías de extinción*<sup>19</sup>.

Para centrarnos en la problemática de la formación del profesorado, hemos intentado caracterizar el perfil del profesor principiante estableciendo una diferenciación entre los conocimientos previos que posee y las carencias que acostumbra a tener (ver figura 1).

CONOCIMIENTOS PREVIOS	CARENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre la materia que debe impartir.</li>   <li>• Creencias, ideas sobre cómo cree que debe realizarse la docencia basadas fundamentalmente en su experiencia como alumno.</li>   <li>• Conocimiento del contexto y entorno desde la óptica del alumno de licenciatura o de doctorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del contenido para el logro de aprendizajes significativos.</li>   <li>• Técnicas didácticas: dinamización de grupos, estrategias de comunicación, control del tiempo, del espacio, de los medios y tecnologías utilizadas, de los sistemas de evaluación.</li>   <li>• Conocimiento del contexto y del entorno como docente.</li> </ul>

FIGURA 1

Tal y como se señala en el cuadro, el profesor posee conocimientos acerca de la materia que debe impartir (en el mejor de los casos), tiene ideas previas sobre cómo debe realizar su trabajo que parten de su propia experiencia como alumno y tiene un conocimiento de la institución aunque desde la óptica de alumno o de becario. El profesor principiante suele estar, al principio, mucho más centrado en la organización del contenido de las clases que en las formas de transmisión y comunicación de la información. Está mucho más centrado en la materia que en la didáctica. Y, como no suele dominar aspectos como el control del tiempo o las intervenciones de los estudiantes, su mayor preocupación es la duración de los materiales que está preparando para la sesión de clase. Es decir, la típica angustia que se padece si se acaba el material que se ha preparado, o bien si se acaba la clase y todavía está en la introducción. Con el tiempo, existe una progresiva separación del texto, del guión de la clase, dando paso a la preocupación sobre si realmente los alumnos están aprendiendo y cómo mejorar la dinámica de las clases para lograr dicho objetivo. El profesor se va descentrando de la preocupación en sí mismo hacia la preocupación por los efectos de sus acciones en los estudiantes.

El profesor principiante suele tener problemas también para la dinamización de los grupos, el control del tiempo y del espacio y, sobre todo, para evaluar. La

19. *Op. cit.*, p. 133.

evaluación resulta un tema complejo para todo el mundo pero lo es especialmente en el caso de los profesores principiantes.

Por último, en un terreno que va más allá de la propia aula, existen problemas de conocimiento del contexto lo que contribuye a que el profesor cuando inicia su trabajo en la institución se encuentre bastante perdido. Como habitualmente se trata de personas jóvenes, con ganas de innovar, de cambiar dinámicas, suele haber un período de adaptación en que la intervención en las dinámicas de los departamentos resulta bastante difícil.

En nuestra opinión, resulta mucho más eficaz la formación en los propios departamentos incorporando a los nuevos profesores en la coordinación de las asignaturas, grupos de discusión sobre las formas de evaluación, las técnicas a utilizar, etc. En este sentido, consideramos que la formación debe realizarse a partir de la propia experiencia y en el lugar de la docencia. Los cursos también son útiles para adquirir determinados conocimientos, pero la formación inicial debería estar presente en los departamentos y relacionada con el contenido de las asignaturas y características de los grupos a los que el docente debe enfrentarse.

#### *El profesor «experimentado»: no es sólo cuestión de acumular años*

Es evidente que la práctica es un elemento fundamental para el aprendizaje. Se aprende a dar clases a través de la práctica diaria y, por supuesto, de la reflexión sobre las propias actuaciones. En este sentido, muchas de las carencias mencionadas con anterioridad desaparecen, o, al menos resultan mucho más fáciles de controlar y, en cualquier caso, suelen aminorarse las angustias y preocupaciones vividas durante los primeros años.

Si bien la universidad no puede ser considerada como una empresa en cuanto a la determinación de sus objetivos y sus prioridades, puesto que es un servicio público, sí creemos que debería tomar algunos aspectos propios de la organización y gestión empresarial. Concretamente, y con relación a la formación, la comparación entre lo que pasa en una empresa y lo que ocurre en la universidad es abismal. Lo curioso es que dentro de la universidad, por ejemplo en Pedagogía, formamos a nuestros alumnos en la idea de la necesidad de una formación continua e incluso en algunas materias enseñamos cómo debe realizarse dicha formación en las empresas y organizaciones. Sin embargo, no hay ninguna práctica en el seno de la institución.

La universidad está cambiando y, en general, el sistema universitario se va a ver sometido a mayores presiones competitivas, con lo cual las tensiones entre la enseñanza y la investigación van a ir aumentando por lo que es cada vez más urgente prestar atención a la calidad de la enseñanza, a la evaluación de la actividad docente y, por supuesto, a la formación del profesorado.

En el terreno de la docencia, se están produciendo tres cambios importantes íntimamente relacionados: una organización de la actividad docente centrada en las actividades de los estudiantes y no (o no únicamente) en el conocimiento a transmitir, una mayor incidencia de la acción tutorial y la convivencia entre formas presenciales y no presenciales.

Esta concepción de la enseñanza introduce muchas modificaciones en cuanto a la planificación y organización de la docencia haciendo mucho más importante la acción tutorial, aspecto muy poco desarrollado hasta el momento, al menos en España.

### *Profesores, no sólo en la propia universidad*

La presencia de las nuevas tecnologías es también importante en este terreno, ya que cada vez se irán combinando más los momentos presenciales con los no presenciales dentro de las propias universidades. Algunos autores piensan que las nuevas tecnologías terminarán con la universidad tal y como la conocemos mientras que otros han exagerado bastante esta tendencia y han llegado a decir que se eliminará el trabajo en el aula, ya que el profesor del futuro podrá enseñar en forma interactiva a través del ordenador. No creemos que esta predicción se convierta en realidad porque los modelos no presenciales también presentan problemas importantes en cuanto al nivel de adquisición de conocimientos, la continuidad de los estudios, la motivación, etc., pero lo que es evidente es que los métodos de enseñanza y la transmisión del conocimiento van a ser fundamentalmente modificados y que serán muy diferentes a los que utilizamos en la actualidad.

El uso de las nuevas tecnologías también tiene una importante incidencia en la internacionalización de la educación superior. Esta tendencia a la cooperación internacional está cada vez más fortalecida a través de los actuales procesos de integración política y económica. Cada vez es mayor el número de estudiantes, profesores e investigadores que trabajan y se comunican en un contexto internacional. La expansión se debe a la creación de redes de universidades y a los diferentes programas existentes (Cátedras Unesco, programa INTERCAMPUS, SÓCRATES, ALFA, etc.).

Hasta hace poco, el tiempo y el espacio se vinculaban mediante la situación en un lugar. En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación, permiten una nueva organización en la que es posible coordinar las acciones de muchas personas físicamente ausentes entre sí. Esto supone una nueva forma de trabajo y de relación en la vida universitaria que alcanza a las relaciones personales de los profesores, a la investigación y también a la docencia. Para algunos autores este hecho parece constituir un problema. Éste es el caso de Gimeno Sacristán (1996) quien piensa que *«al tiempo que se dan fragmentaciones internas se produce un reagrupamiento externo, dando lugar a nuevos lazos que crean comunidad entre profesores no provocadas por la cercanía espacio-tiempo; es una comunidad desterritorializada. Un especialista tiene más relaciones y lazos más estrechos con los colegas de otras universidades, incluso fuera de su país, que con sus vecinos de la misma universidad y hasta, a veces, del mismo departamento»*<sup>20</sup>.

20. GIMENO SACRISTÁN, J. (1996): «La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad». En QUINTAS, G.: *Reforma y evaluación de la universidad*. Universidad de Valencia. Valencia, p. 76.

El uso de Internet y el correo electrónico está transformando el tipo de relaciones y conexiones intelectuales. Para el autor mencionado, este fenómeno lleva hacia la destrucción de la comunidad de enseñantes. Sin embargo, el concepto de comunidad académica, si es que se puede hablar de ella, está organizada por departamentos, áreas de conocimiento, etc. que como sabemos en modo alguno garantizan unas relaciones fluidas entre los miembros de los departamentos ni de una comunidad científica.

La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación junto a los programas de intercambio de estudiantes de la comunidad europea y otros países, conducen hacia una forma de relación universitaria mucho más mediatizada por las tecnologías. Este tipo de globalismo debe convivir con el localismo, la autonomía de las universidades, y las necesidades particulares de los centros, pero no cabe duda de que no pueden obviarse estas transformaciones en la formación de los docentes.

### *Un profesorado formado en la gestión de la docencia*

Además de las funciones de investigación y docencia que han caracterizado clásicamente al profesorado universitario hoy debemos considerar también las funciones relativas a la gestión docente. Éstas no son ejercidas únicamente por el personal de administración y servicios y cada vez más integran cuestiones académicas y de orientación al estudiante. El profesorado universitario dedica una parte de su tiempo a tareas de gestión para las que habitualmente no se le ha preparado. Así como estamos plenamente convencidos de la necesidad de la formación del profesorado para su función docente, no existe el mismo acuerdo con relación a las necesidades formativas en el ámbito de la gestión académica y en especial docente.

En nuestras universidades el profesorado que ejerce responsabilidades en la gestión ha accedido a tales funciones a través de procesos de elección democrática o por designación de otros que han sido elegidos democráticamente. Sin embargo, la legitimidad democrática no es garantía de que la persona así elegida reúna condiciones óptimas o como mínimo suficientes para la gestión. Así, la formación para la gestión debe ser un objetivo prioritario en la formación del profesorado que acceda a tales funciones.

El ejercicio de las funciones de responsabilidad en la dirección de departamentos, consejos de estudios, decanatos o dirección de centros, no pueden abordarse desde la improvisación o el autoaprendizaje en las primeras semanas del cargo. La dimensión política que muchos de estos cargos conllevan no justifica en modo alguno la falta de preparación para la gestión en aquellos que ejercen los mismos. De igual forma que entendemos que en la gestión académica-docente la implicación del profesorado es fundamental, entendemos también que sin la información y formación necesaria el desempeño, por parte del profesorado, de tales funciones puede ser nefasto e incluso contrario a los objetivos de mejora de la calidad que seguramente han guiado su candidatura.

El ejercicio de tareas de gestión docente por parte del profesorado requiere una formación, como mínimo, en los siguientes ámbitos:

1. Ámbito de atención y orientación al estudiante a lo largo de la carrera.
2. Ámbito de la promoción de proyectos de innovación y calidad docente.
3. Ámbito de la optimización de recursos en el diseño y desarrollo de planes de estudio.
4. Ámbito de la gestión académica-administrativa.
5. Ámbito de las relaciones internacionales.
6. Ámbito de la gestión de convenios relativos a las actividades prácticas y prácticum de los estudiantes.

Tal y como señalábamos en apartados anteriores relativos a la formación del profesorado para el desarrollo de su actividad docente, vamos ahora a referirnos brevemente a algunas características que deberían reunir los modelos de formación para el desarrollo de la gestión académica. También en este caso apostamos por un modelo de formación que integra dos conjuntos de programas. El primero procuraría el aprendizaje por parte del profesorado de recursos para la gestión, normativas de su institución y habilidades para la toma de decisiones y resolución de casos prácticos. El conocimiento de la estructura, sistema funcional y marco legal de la institución formarían también parte de los objetivos de este programa. El segundo tipo de programas debería diseñarse en función del encargo específico o cargo para el que haya podido ser seleccionado el profesor o profesora en concreto. Afectaría en este caso a la formación en los tres primeros ámbitos señalados anteriormente o bien a la formación necesaria para el desempeño de un cargo elegido democráticamente. En estos casos la formación específica debería recibirse en el primer semestre del ejercicio de la nueva función.

En los dos modelos de programas, común para todo el profesorado y específico para encargos o cargos, la modalidad de formación debería huir de las clases magistrales y centrarse en el análisis de casos, elaboración de proyectos y análisis de toma de decisiones. Conviene aprovechar la experiencia de los que han ocupado cargos académicos incorporándolos a los procesos de formación descritos. El trabajo cooperativo, el análisis de documentos y la elaboración compartida de toma de decisiones son factores que incrementan la eficacia de los modelos propuestos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALDRED, S. ET AL. (1997): *The direct and indirect cost of implementing problem-based learning into traditional professional courses within universities*. Government Publishing Service. Commonwealth of Australia.
- ANGULO, F. Y BLANCO (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- ARANGUREN, J. L. (1973): *El futuro de la universidad y otras polémicas*. Taurus. Madrid.
- BOLAM, R., SMITH, G. Y CANTOR, H. (1976): *Local Evaluation Authority Advisers and Educational Innovation*. School of Education. Univ. Bristol.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos. Barcelona.
- ESTEVE, J. M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel. Madrid.
- GROS, B. Y ROMANA, T. (1997): «La formación del profesorado: análisis crítico». XVI *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Pamplona.

- FOX KELLER, E. (1991): *Reflexiones sobre género y ciencia*. Edicions Alfons el Magnànim. Valencia.
- (1994): «La paradoja de la subjetividad científica». En FRIED SCHNITMAN, D.: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Paidós Ibérica. Barcelona, pp. 143-173.
- FRIED SCHNITMAN, D.: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- GARCÍA CARRASCO, J. Y GARCÍA DEL DUJO, A. (1996): *Teoría de la Educación I. Educación y acción pedagógica*. Univ. de Salamanca. Salamanca.
- GARCÍA DEL DUJO, A. (1997): «La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional». *Revista Española de Pedagogía*, 208, p. 529.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996): «La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad». En QUINTAS, G.: *Reforma y evaluación de la universidad*. Universidad de Valencia. Valencia.
- GROS, B. Y ROMAÑA, T. (1994): *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- HARDING, S. (1996): *Ciencia y feminismo*. Morata. Madrid.
- HAVELOCK, R. G. (1969): *Planning for Innovation through Dissemination and Utilisation of Knowledge*. Institute for Social Research. Ann Arbor, Michigan.
- HERNÁNDEZ, F. (1991): «El asesor en la educación». *Cuadernos de Pedagogía*, 191, pp. 82-84.
- IRDAC (1994): *Quality and Relevance: The Challenge to European Education*.
- LUXÁN, J. M. DE (1998): *Política y reforma universitaria*. Cedecs Ed.
- LLEDÓ, E. (1995): «Notas históricas sobre un modelo universitario». En VV.AA.: *Volver a pensar la educación. I: Política, educación y sociedad*. Morata. Madrid.
- MARTÍNEZ, M. (1995): *Política universitaria en política y educación*. Departamento de Pedagogía. Universidad Autónoma de Barcelona. Sitges (Barcelona), pp. 249-258.
- Y VÁZQUEZ, G. (1996): «Nuevas tecnologías y educación superior». Ponencia presentada al XV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación universitaria. La Laguna.
- MORÍN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- MUGUERZA, J. (1995): «La indisciplina del espíritu crítico». En VV.AA.: *Volver a pensar la educación. I: Política, educación y sociedad*. Morata. Madrid, pp. 17-33.
- PIAGET, J. (1933): *La representación del mundo en el niño*. Ed. Morata, p. 38.
- PRIGOGINE, I. (1994): «¿El fin de la ciencia?», y «De los relojes a las nubes». En FRIED SCHNITMAN D.: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Paidós Ibérica. Barcelona, pp. 37-59 y 395-413.
- QUINTANILLA, M. A. (1995): «Nuevas ideas para la Universidad». *Revista de Educación*, 308, pp. 65-81.
- RODRÍGUEZ, S. (1994): «El desarrollo profesional del profesor universitario: Algunas consideraciones sobre una experiencia». *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8. ICE Universidad de Sevilla, pp. 35-55.
- SCHON, F. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- WHARTON, C. (1996): «La educación avanzada en el siglo XXI. ¿Hace falta una academia global?». En VV.AA.: *La Universidad del siglo XXI y su impacto social*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas, pp. 35-48.