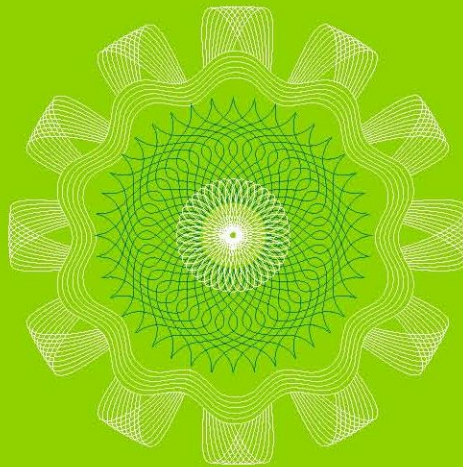


Formación e
Innovación
Educativa na
Universidade

COLECCIÓN

A profesionalización da docencia: a resposta aos retos do proceso de converxencia europea

Amparo Fernández March



Universidade de Vigo
Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa

A profesionalización da docencia: a resposta aos retos do proceso de converxencia europea

Amparo Fernández March

Universidad Politécnica de Valencia

Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade

Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa

Universidade de Vigo

Edita: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa. Universidade de Vigo

Tradución: Verónica Arias Sánchez

Revisión: María Isabel Cebreiros Iglesias

Portada: Área de Imaxe da Universidade de Vigo

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

ISBN: 978-84-8158-398-4

ISBN Colección: 978-84-8158-362-5

D.L.: C 3278-2008

Índice

1. A profesionalización da docencia como resposta aos retos da converxencia europea	5
1.1. Introducción	5
1.2. A mellora da calidade da docencia. Algunhas reflexións dende a teoría do cambio educativo	6
1.3. A profesionalización da docencia universitaria	9
1.4. As competencias docentes: modelo de referencia	17
1.5. Propostas para abordar a formación do profesorado no contexto do cambio de cultura docente	20
1.6. Conclusións	26
2. O <i>portfolio</i> docente como estratexia formativa e de desenvolvemento profesional	29
2.1. Introducción	29
2.2. As características actuais da profesión de profesor de universidade	30
2.3. A análise ou avaliación do ensino como estratexia formativa e de desenvolvemento profesional	31
2.4. O <i>portfolio</i> docente	32
2.5. A xeito de conclusión	46
3. Metodoloxías activas para a formación de competencias	49
3.1. Introducción	49
3.2. O cambio de modelo educativo: repercusións para as metodoloxías	50

3.3. A aprendizaxe de competencias	53
3.4. Metodoloxías activas para a formación de competencias	54
3.5. Criterios para a selección metodolóxica	65
3.6. Deseño e xestión das actividades de aprendizaxe-ensino ..	68
3.7. Algunhas condicións que garanten a utilización de metodoloxías activas	69
Referencias	71

1. A profesionalización da docencia como resposta aos retos da converxencia europea

1.1. Introducción

O proceso de converxencia europea invítanos, e mesmo urxe, a poñer a tarefa de ensinar, a docencia, nun lugar mellor valorado e recoñecido que o presente, con maior presenza e recoñecemento dentro das misións sociais e formativas da universidade. Cunha lectura ampla entre liñas, cabería sobrentender que o EEES reclama que o ensino dos seus docentes e a aprendizaxe dos seus estudantes sexan colocados no núcleo mesmo da estrutura e goberno da universidade. Deste modo, moitos dos temas actuais remiten a cuestións que afectan á identidade do profesor universitario, á súa condición de docente, a como exercela, colocándoa, ao lado doutras tarefas inescusables como a investigación, no núcleo mesmo do seu desenvolvemento e carreira profesional.

Non sei se sería atrevido afirmar que a reforma en proceso ten, en esencia, a vocación de ser unha reforma pedagóxica, entendida nun sentido amplo. O que se pretende abordar é a calidade do ensino e a aprendizaxe, a formación que ha de pensar, deseñar e prover aos estudantes e á sociedade no seu conxunto. Poñer sobre a mesa estes elementos supón dar máis relevo á tarefa de ensinar, máis peso, máis recoñecemento e dedicación na axenda xa saturada, dos intereses e preocupacións, esforzos e compromisos do profesorado universitario.

Como todas as reformas habidas e por vir, a que agora nos atinxe pode ser unha oportunidade de progreso. Non obstante, non é menos certo que todos os cambios en educación adoitan comportar riscos, complexidade, conflito, promesas, incerteza e, talvez, ameazas. Dende esta perspectiva, o EEES ten que soportar a tensión entre as forzas a favor do cambio e as forzas a favor da continuidade.

Os cambios non se fan con especulacións abstractas, pero tampouco facendo as cousas por facer. Calquera reforma educativa debería ser entendida como un texto e un pretexto para pensar, razoar, deliberar, concertar, fundamentar, decidir ben o que ha de facerse, por que, para que, baixo qué condicións.

A renovación que está a reclamar a berros a universidade, non é soamente de formas e formalidades. É, máis que nunca, unha renovación cultural, política, e, dende logo, unha renovación moral e ética.

As miradas ante este cambio son diferentes, polo que parece interesante achegar reflexións e matizacións. A miña única pretensión é invitar a esa reflexión. Non sei se é posible ofrecer fórmulas para seguir, nin procedementos para aliviar as incertezas; non obstante, si se poden establecer algúns referentes que se poidan tomar en consideración para realizar "esta viaxe" co mellor que temos nas nosas cabezas e nas nosas ambicións.

1.2. A mellora da calidade da docencia. Algunhas reflexións dende a teoría do cambio educativo

Non cabe dúbida que o proceso de converxencia europea ten como grande pano de fondo a mellora da institución universitaria no seu conxunto, polo que se pode asegurar que se trata dun cambio profundo co que se desexa entrar no núcleo mesmo da formación universitaria. Aínda que baixo o lema da calidade se poden esconder diferentes enfoques, dende un punto de vista educativo non se pode esquecer a perspectiva pública e democrática desta. Isto ten implicacións propias á hora de responder a que modelo de universidade queremos, así como tamén no momento de mobilizar as forzas morais, intelectuais e políticas que teñen que contribuír a pensalo e ilo logrando (Martínez, 2006).

Non obstante, cando falamos de cambio en educación, estámonos a referir a un escenario no que habitan diferentes tipos de actores, con interpretacións, intereses e racionalidades case sempre cruzadas, tanto respecto aos obxectivos e contidos, coma sobre os procesos de reforma. De aí que cabe recordar algunhas leccións legadas pola reflexión pedagóxica que poden ser entendidas como "aviso para navegantes" (Fullan, 2002).

Tomar nota da natureza do cambio esixe considerar ao mesmo tempo os

contidos e os procesos. É dicir, establecer cara a onde imos, por que e para que, sen perder de vista de onde vimos e cáles son as ancoraxes que atopamos hoxe por hoxe. Sen iso podemos perder o norte. Será preciso igualmente atender aos procesos, isto é, como facer a viaxe e que se necesita para iso, qué distancia hai que percorrer entre realidades vixentes (cultura, relacións, procesos, incentivos e recoñecementos, modos de facer as cousas, criterios nos que se sosteñen os valores en relación co ensino e a aprendizaxe) e os obxectivos que, polo que se declara, preténdense alcanzar.

A historia de moitas reformas é, por outra parte, un bo testemuño de que, mesmo no caso das que xustificaron e lexitimaron razoablemente ben os obxectivos e medidas, non foi tan complicado o deseño, adopción e aplicación de cambios estruturais como a reconstrución e transformación cultural de mentalidades sobre a educación e os modos de levala a cabo. Os cambios profundos son delicados, complexos e requiren claridades compartidas respecto aos propósitos.

O cambio en educación é un territorio cheo de conflitos e resistencias. Nalgún momento da historia do cambio albergouse a expectativa de atopar e aplicar procedementos racionais e consensuados para a súa xestión eficaz. O discorrer dos acontecementos deu motivos para ter que tomar nota da súa extremada conflictividade, debida á pluralidade de forzas, intereses e factores que presiden o xurdimiento das reformas. O conflito, polo tanto, é algo substancial e calquera pretensión de ocultalo ou non o afrontar en claves construtivas, rematará socavando o seu logro. Non hai nada peor que os falsos consensos.

Nos primeiros momentos os seus promotores cren que o que se formula ten tal grao de racionalidade e pertinencia que o único que hai que facer é comunicalo. Non obstante, estes promotores, en xeral, están lonxe dos contextos, as institucións e suxeitos particulares. Prodúcese o que se coñece polo paradoxo entre a denominada "cultura dos expertos, políticos e deseñadores" e a "cultura práctica" das institucións educativas e dos docentes. O que acontece é que a lóxica lexislativa e a lóxica do desenvolvemento concreto das reformas non adoitan ser coincidentes (Escudero, 2006).

En definitiva, ninguén debería asustarse de que os cambios sexan fonte de conflitos sociais, políticos, de grupo e ata persoais. Deberíamos preocuparnos, non obstante, se os conflitos se enquistan sen ser ben resoltos, se non somos capaces de lograr decisións e criterios que poñan por diante os mínimos de razón que son precisos para que os intereses comúns primen sobre os particulares.

Cando se contemplan aquelas dimensións dos cambios máis vinculadas ás ideas e ás prácticas, aparece con forza a figura do profesorado, xa que non será posible o éxito de calquera reforma sen o seu concurso, participación e protagonismo. Por iso, calquera reforma debe preguntarse sobre a situación do profesorado, os seus ámbitos e condicións de traballo, pola súa cultura profesional e a súa socialización, pola súa identidade e conxunto de relacións institucionais e profesionais (Fernández, 2003).

No contexto amplo de factores e dinámicas que conforman a profesión docente e o seu desempeño, a formación e o desenvolvemento profesional han de ocupar un lugar preferente. Se se pretende mellorar a calidade da educación, é obrigatorio crear as condicións e as oportunidades precisas para que o profesorado se apropie reflexiva e criticamente dos presupostos do cambio, desenvolva capacidades e compromisos pertinentes que o conduzan a un porto razoablemente aceptable (Martínez, 2006).

Non se pode mellorar a aprendizaxe dos alumnos sen institucións que aprenden. Os profesores individualmente, mesmo ben formados e dispostos, non contribuirán como sería desexable a facilitar a aprendizaxe a menos que as súas visións fosen tratadas e compartidas no seo dos equipos docentes. Neste sentido aos centros correspóndelles un longo e difícil camiño que percorrer para propiciar, estimular e mesmo esixir un traballo de colaboración profunda e efectiva.

Como afirma Escudero (2002), se se pretende mellorar a aprendizaxe dos estudantes hai que trazar unha ponte ben armada sobre tres piares: a aprendizaxe dos alumnos, a aprendizaxe dos docentes e a aprendizaxe dos centros como organizacións.

A adopción dunha visión sistémica e alianzas co medio é algo especialmente pertinente cando se pretenden abordar cambios a grande escala. Isto implica entender que nelas interveñen moitos elementos que as configuran como fenómenos complexos e que, polo tanto, requiren esquemas de pensa-

mento e de goberno consecuentes, decisións e actuacións o mellor articuladas posibles en niveis múltiples e con suxeitos diferentes.

Todo o que se formulou en relación co cambio sería algo baleiro se non prestásemos toda a atención que merece ao papel do profesorado e á necesidade de lexitimar a función docente dende a idea de lograr unha verdadeira profesionalización desta. Díxose, dende hai tempo, que as institucións e organizacións son, ao fin e ao cabo, o que os actores que as habitan fan delas.

Unha institución que se propoña adquirir e desenvolver as súas capacidades de afrontar construtivamente os cambios ten que contar cunha política explícita e ben fundamentada en materia de profesionalización e formación do profesorado.

Dende esta perspectiva, unha das ideas forza, consiste en situar a formación, tanto inicial como continua do profesorado, dentro dunha estratexia de profesionalización. Trátase dunha perspectiva a longo prazo, un proceso estrutural, unha lenta transformación. Podemos contribuír a que se produza esta evolución, pero non debemos esquecer que ningún goberno, institución nin reforma a materializarán dun día para outro de forma unilateral. E non obstante, non haberá profesionalización a non ser que esta evolución sexa deseñada, considerada ou fomentada con continuidade por parte de varios axentes colectivos e durante decenas de anos, máis alá de conxunturas e alternancias políticas (Martínez e Fernández, 2005).

1.3. A profesionalización da docencia universitaria

A finalidade da formación pedagóxica do profesor universitario é a profesionalización do docente e as súas tarefas como ensinante-educador. Como a maioría dos oficios, ao de profesor universitario tamén lle chegou o momento da súa profesionalización. A actividade docente esixe para ser eficaz, uns coñecementos teóricos e prácticos que non se identifican co coñecemento das disciplinas que se ensina (Squires, 1999).

Xa en 1992 Ramsden afirmaba que os profesores profesionais se caracterizan polo feito de apoiar a súa práctica nun saber teórico que non consiste só nunha serie de constatacións empíricas que o profesional utiliza para decidir acerca das actividades apropiadas e pertinentes. Este conxunto de teorías non

pode ser aprendido por mera imitación, a súa aprendizaxe esixe, como toda aprendizaxe, partir das ideas previas ou concepcións que o profesor posúe sobre o seu rol no proceso de aprender-ensinar. Estas concepcións téñenas que confrontar e enriquecer a través dunha formación sistemática. En resumo, os profesores profesionais caracterízanse por posuír unha formación intelectual, pragmática e ética (idea de servizo).

Como afirma Perrenoud (2004), decidir na incerteza e actuar na urxencia é unha forma de caracterizar a experiencia dos profesores que realizan unha das tres profesións que Freud chamaba "imposibles", porque o alumno se resiste ao saber e á responsabilidade.

Cando se intentan definir as diferenzas entre un profesional e un *amateur* afirmábase que o profesional reúne as competencias do creador e do executor, é dicir, sabe illar o problema, fórmalo, concíbese e elabora unha solución, asegurando, do mesmo modo, a súa execución. Todo isto sería imposible sen un saber amplo, un saber académico e especializado, que nunca parte de cero.

Non obstante, malia contar con recursos, as situacións ás que se enfrontan os profesionais son sempre complexas, é dicir, teñen algo de singular, polo que sempre esixen un axuste entre o traballo prescrito e o real. Se isto é así para todas as profesións, naquelas que se ocupan do humano como é o caso da educación, a parte prescriptible representa unha proporción menor, sendo imprescindible unha maior cualificación, asumindo niveis altos de responsabilidade, o que precisa de autonomía de acción nas súas decisións e os seus actos.

Non obstante, o grao de profesionalización non é un certificado de calidade entregado sen exame a todos aqueles que a exercen. É máis ben unha característica colectiva, o estado histórico dunha práctica que recoñece aos profesionais unha autonomía estatutaria, fundada na confianza, nas súas competencias e na súa ética. En contrapartida, asumen a responsabilidade das súas decisións e dos seus actos, moralmente pero tamén no dereito civil e penal.

Neste sentido, a profesión docente descríbese en moitas ocasións como unha semiprofesión caracterizada por unha semiautonomía e unha semiresponsabilidade. A evolución cara a un maior grao de profesionalidade implica unha definición máis clara de competencias que sexan capaces de axudar a

construír unha identidade diferenciada das outras funcións que conforman as tarefas encomendadas aos profesores universitarios.

1.3.1. A (re)"construción" da profesión docente

Un dos aspectos débiles dos profesores (en todos os niveis do sistema educativo) foi, xustamente, o de posuír unha identidade profesional borrosa. A súa preparación para o exercicio profesional estivo tradicionalmente orientada cara ao dominio científico e/ou cara ao exercicio das actividades profesionais vinculadas a tal dominio. Con tales precedentes resulta difícil construír a posteriori unha identidade profesional vinculada á docencia.

Non obstante, cando se formula a actividade docente como unha actuación profesional estamos a considerar ao mesmo nivel o exercicio da docencia (que posúe os seus propios coñecementos e condicións) e o dominio científico da propia especialidade. Como actuación especializada, a docencia posúe o seu propio ámbito de coñecementos. Require unha preparación específica para o seu exercicio. Como en calquera outro tipo de actividade profesional, os profesionais da docencia deben acreditar os coñecementos e habilidades esixidos para poder desempeñar axeitadamente as competencias vinculadas ás funcións que deben exercer.

A recuperación, aínda titubeante, desa natureza profesional da actividade docente requiriu, como condición previa, separala das outras dimensións que caracterizan e completan a identidade profesional do profesorado universitario.

O primeiro punto de referencia, pois, para a análise da función docente do profesorado universitario aséntase na afirmación da profesionalidade da devandita función e das condicións que, como calquera outro desempeño profesional, esixe a docencia: uns coñecementos, destrezas, actitudes, valores e virtudes propias, uns requisitos de entrada, un proceso de progreso na carreira profesional a través de modelos de avaliación pertinentes do desempeño profesional que teñan consecuencias na súa carreira profesional.

Pero, para seguir avanzando na construción desta profesión, non é suficiente admitir a necesidade de establecer os mecanismos diferenciadores respecto das outras dimensións que conforman a identidade dos profesores uni-

versitarios, senón que debemos buscar os eixes que articulen esa "reconstrución" da tarefa docente, sendo conscientes que, neste terreo, estámonos a situar a cabalo entre os novos valores emerxentes e aqueles que xa se atopaban no espírito orixinal da institución universitaria.

No momento actual e tendo en conta as condicións do contexto no que se move a educación universitaria, fórmulanse algúns dos desafíos fundamentais para a profesión do docente universitario:

a) Desenvolver a práctica reflexiva

Como afirma Donnay (1996) un dos eixes fundamentais que definen esta profesionalidade renovada é, sen dúbida, a reflexión sobre a práctica. Este principio é unha condición indispensable para garantir a capacidade dos profesores para adaptarse e, se é posible, prever os rápidos cambios que a nova sociedade do coñecemento formula ás súas tarefas profesionais. Se algún perfil de profesor se asume na actualidade é o de profesor como suxeito crítico, reflexivo, aberto ao cambio.

Dende a publicación dos traballos de Schön: *The Reflective Practitioner* (1983), *Educating the Reflective Practitioner* (1987) e *The Reflective Turn* (1991), a idea dun profesional reflexivo converteuse nun dos piares básicos do perfil do profesor. Segundo Schön (1992), un profesional debe saber, saber facer, saber moralmente ben e reflexionar sobre a súa acción. O profesor, para coñecer o seu oficio e estar ao día, necesita da reflexión planificadora, antes de emprender unha acción formativa, da reflexión activa ou aquela que se executa na práctica real e da postactiva que avalía a práctica unha vez finalizada. En todos os casos, a reflexión ten que ser unha reflexión documentada, contrastada e que permita poñer en marcha procesos de reaxuste e mellora.

A reflexión crítica converteuse, nestes momentos, nun paradigma integrador e aberto do que debe ser un profesional da docencia. É, no fondo, unha forma de identidade, un "habitus" (Perrenoud, 2004).

O profesor reflexivo caracterízase pola indagación permanente, a actitude crítica e aberta ao cambio, a asunción de riscos e o afastamento de sendeiros marcados. En definitiva, trátase da epistemoloxía da práctica, a consulta, a hermenéutica ou a investigación-acción como paradigma (Argyris e Schön, 1995; Shulman, 1992; Zeichner, 1990; Wasserman, 1993).

b) Do individualismo ao traballo en equipo

Outro aspecto fundamental que define o perfil profesional do profesor universitario é o do traballo en equipo e a cooperación. Trátase, sen dúbida, dun cambio fundamental na "cultura profesional". Implica, entre outras cuestións, entender a educación como un acto colexiado, no que adquira especial relevo o concepto de equipo docente. Non obstante, o traballo en equipo ou a comunidade educativa segue sendo unha materia pendente no ámbito da docencia. Pola contra, na tarefa investigadora conseguíuse, en moitos casos, a xeración de modos de traballo cooperativo, o que xa produciu un aumento considerable da súa calidade.

O que demanda a situación actual é unha profesión caracterizada polo que Shulman (2004) denominou unha comunidade de práctica a través da cal a experiencia individual poida converterse en colectiva. A consecuencia ten que vir da superación do illamento e a comprensión das vantaxes que ten aprender doutros e con outros.

Neste sentido, é interesante retomar dous conceptos que se atopan vinculados con esta dimensión social. Por unha parte a idea de organizacións que aprenden, e por outra, a de comunidades de aprendizaxe.

A característica fundamental dunha organización que aprende é aquela que facilita a aprendizaxe de todos os seus membros, que desaprende e cambia de modelos mentais, que é tolerante cos erros, experimenta, ten unha actitude aberta e dedica o tempo suficiente á reflexión e o cuestionamiento (Villa, 2004). Pretende a busca de obxectivos comúns e valora as discrepancias e diferenzas, mantendo un alto compromiso ético e social.

Pola súa banda, o concepto de comunidade de aprendizaxe ou de práctica sitúanos na perspectiva da aprendizaxe como participación social. Estas comunidades caracterízanse por ser informais e por converter os seus coñecementos persoais en valores colectivos, o que se traduce en prácticas innovadoras.

En definitiva, este desafío supón o salto da cultura egocéntrica e competitiva propia das tribos académicas a unha cultura de compromiso compartido, tal e como afirma McDonnald (2001).

Como estratexia innovadora, falaríamos de concibir a tarefa dos profesores máis alá da aula e do grupo para situala no contexto máis amplo da institución, na que o eixe de traballo sexan os proxectos educativos integrados. Nestes momentos adquire especial relevancia esta dimensión, xa que nos atopamos inmersos na elaboración dos novos plans de estudos, para os que á universidade se lle outorgou total autonomía, podendo xerarse verdadeiras comunidades de profesores que traballan para lograr ese obxectivo común.

c) Do ensinar información a facilitar a aprendizaxe de competencias

Un terceiro elemento fundamental para orientar os procesos formativos que debe formar parte das competencias que se lle esixan a un profesor universitario é desprazar o interese dende "o suxeito que ensina ao suxeito que aprende" (Dunkin, 1995), é dicir, pensar o ensino dende a aprendizaxe.

Na configuración da identidade profesional dos docentes universitarios é necesario o paso entre ser, exclusivamente, un "especialista na materia" a ser "didacta da disciplina" (Zabalza, 2002). O desprazamento non é sinxelo, pois implica unha preparación axeitada para liberarse da presión da lóxica académica e poder situarse noutras perspectivas máis ligadas aos contextos e procesos de aprendizaxe.

A introdución das competencias como obxecto da formación universitaria leva a unha revisión do propio concepto de formación. A formación é algo máis que a mera información. Formar non é transmitir. A formación non é só acumular coñecementos. As competencias falan de coñecemento aplicado. A aprendizaxe de competencias supón coñecer, comprender e usar pertinentemente. Como teoría explicativa desta aprendizaxe, o modelo condutista queda curto. A explicación cognitiva e constructivista da aprendizaxe é máis coherente coa natureza das competencias. As esixencias da aprendizaxe eficaz propostas por este enfoque serán as condicións que fagan máis probable a aprendizaxe. Aprender con sentido, aprendizaxe significativa, a partir do que se coñece, activa e con tarefas reais, serán as garantías dunha aprendizaxe duradeira.

Nesta formulación educativa o papel do profesor é acompañar, guiar, avaliar, apoiar ao aprendiz mentres sexa necesario. O profesor vai cedendo terreo a favor do alumno que vai logrando autonomía e independencia na súa aprendizaxe. A tarefa fundamental do profesor será ensinar ao estudante a aprender a aprender, axudar ao alumno na creación dunhas estruturas cogni-

tivas ou esquemas mentais que lle permiten manexar a información dispoñible, filtrala, codificala, categorizala, avaliala, comprendela e utilizala pertinentemente.

d) Compoñente ético da función docente

Por último, aínda que non por iso menos importante, é necesario reivindicar para a profesión docente a dimensión ética. Moitos dos problemas que se producen na práctica son problemas máis de carácter ético que técnico. Sen entrar a afondar nun tema que nos levaría lonxe, si que quixésemos dicir que, no fondo, esta dimensión ética supón recuperar o sentido de compromiso e responsabilidade co traballo que facemos, o que significa intentar facer o mellor posible as cousas que como profesionais nos corresponde facer. Como afirma Michavila (1998) "non pode haber excusas para xustificar a negligencia profesional ou a incompetencia organizativa baseándose en razóns de liberdade de ensino ou autonomía. Debe fundarse a tarefa académica nun sentido de responsabilidade social maior".

Este aspecto está pouco desenvolvido na teorización sobre a formación pedagóxica do profesorado (Mc Farlane, 2001; American Association of University Profesor, 2000). Non obstante, é necesario facer unha revisión en profundidade deste compoñente ético para incorporalo aos modelos formativos.

No ámbito da Teoría da Educación en España, hai que destacar o traballo publicado en 1998 por Altarejos, Ibáñez-Martín, Jordán e Jover, posto que sentan as bases do significado da competencia ética para o exercicio da profesión docente.

Como é sabido, o traballo profesional supón unha actividade científico-técnica orientada por unhas directrices éticas e morais asumidas polos membros dunha profesión. A relación entre ciencia, técnica e ética nace da necesaria vinculación entre a teoría e a práctica, o pensamento e a acción. A ética iluminará as "boas prácticas" e será útil para resolver moitos dos dilemas cos que se atopa o profesional no exercicio do seu traballo.

As características da docencia como actividade complexa, sempre nova e diferente, xa que debe adaptarse ao contexto no que se aplica, fan que cada acto docente e de aprendizaxe sexa un acto libre (subxectivo) e responsable.

Por iso, ás veces, tense medo a esa liberdade, á posibilidade de equivocarse e á responsabilidade e culpabilidade que se derivan desa liberdade.

Dende esta perspectiva, a formación ética permite definir, en primeiro lugar, que debe facer e, en segundo lugar, como hai que facelo. Como estamos a falar dunha profesión que pertence á categoría das profesións de axuda, esíxenselle unha serie de actitudes que faciliten a devandita relación. Estas actitudes dependen, en boa medida, da propia concepción que o profesor ten de si mesmo e do seu papel no proceso de aprendizaxe-ensino, da súa competencia profesional como docente e do grao de satisfacción que experimente no seu traballo.

Segundo Altarejos e outros (1998), o exercicio dunha profesión determina os seus hábitos. O conxunto destes hábitos define o carácter ou modo de ser dunha profesión, e neste sentido, podemos falar das virtudes desa profesión ou do seu "ethos" docente.

As virtudes básicas da ética docente resúmense en: temperanza [autoestima (humildade), tolerancia (mansedume)] e afán de aprender (estudiosidade); fortaleza [altruísmo (magnanimidade), constancia (longanimidad)] e paciencia. E as virtudes superiores son: xustiza (equidade, veracidade e rectitude) e prudencia [perspicacia (solercia) e atención (docilidade)] (Altarejos e outros, 1998).

1.3.2. Resultados da profesionalización

As características propias da profesión de profesor de universidade fan necesaria a creación de vínculos entre as súas dúas identidades fundamentais: docencia e investigación. O que acontece é que a identidade docente se xera a posteriori, e sobre a primeira identidade moito máis vinculada á área de especialización.

Non obstante, a profesionalización e dignificación da tarefa docente axudaría ao desenvolvemento da devandita identidade. Elton (2000) fálanos das múltiples fidelidades do profesor universitario. Como docente, dobre fidelidade: á disciplina que ensina e á pedagogía universitaria que representa a quen ensina.

A profesionalización debe permitir desenvolver unha visión crítica do proceso de aprendizaxe-ensino e do escenario institucional en que este ten lugar,

unha formación crítica e adaptada ao contexto que o axude a cambiar o sistema, máis que a adaptarse a el (De la Cruz, 2003).

Os profesores deben aprender (e mellor se alguén facilita esa aprendizaxe) a vivir felizmente neste mundo universitario paradoxal e contraditorio. O traballo realizado por Martin (1999) nas universidades inglesas e australianas, xa poñía enriba da mesa o grao de insatisfacción de moitos profesores porque se senten mal preparados para afrontar as novas demandas e esixencias do seu papel.

Do mesmo modo espérase que a profesionalización faga posible a esixencia de calidade e excelencia na docencia (Elton, 2001). O fin último será paliar os déficits profesionais e aumentar, deste modo, a satisfacción laboral, o que á súa vez redundará nun exercicio profesional máis exitoso.

En síntese, a profesionalización, e por ende a formación, debe darlle ferramentas que lle permitan analizar o seu desempeño docente, modelos que lle sirvan para apoiar o seu desenvolvemento profesional e lle acheguen guías que lle permitan afrontar a aprendizaxe continuada como profesional reflexivo e investigador que aprende de e para a súa práctica docente.

Dende esta perspectiva, no momento actual estase a traballar en atopar un marco amplo e de mínimos sobre o que deberíamos chegar a un consenso e que nos permitiría identificar os aspectos nucleares da profesión e o papel do profesor na educación universitaria que con posterioridade haberá que contextualizar (Gibbs, 2001).

1.4. As competencias docentes: modelo de referencia

Dado que o coñecemento non é unha realidade obxectiva, neutra e inquestionable, senón unha construción social e persoal que traduce e desenvolve diferentes opcións culturais, será importante decidir que deben aprender os profesores xa que a selección dos contidos reflectirá o concepto de universidade cara ao que se quere camiñar, así como as concepcións e prácticas relacionadas cos alumnos que se pretenden formar.

Neste terreo, estase a traballar na identificación de competencias que deben servir de referencia para o deseño dos programas formativos, compe-

tencias referidas tanto á dimensión pedagóxica, coma á institucional e á socioprofesional.

Dende un plano teórico, o concepto de competencia supón a integración nun corpo poliédrico de coñecementos, habilidades, actitudes, valores e virtudes. Integración fronte á xustaposición nos programas de formación, para conseguir a formación das competencias como un saber facer complexo e contextualizado que teñen que dominar os profesionais competentes, é dicir, coas competencias propias dunha profesión, que saben facer excelentemente as tarefas dun bo profesional en cada situación. En suma, a competencia profesional é un saber facer complexo que esixe o dominio dos coñecementos, destrezas, actitudes, valores e virtudes específicas da profesión e a arte da execución pertinente á situación (Perrenoud, 2004).

A introdución das competencias como obxecto da formación do profesorado leva a unha revisión do propio concepto de formación. A formación é algo máis que a mera información. Formar non é transmitir. A formación non é só acumular coñecementos. As competencias falan de coñecemento aplicado. A aprendizaxe de competencias supón coñecer, comprender e usar pertinentemente (De La Cruz, 2005).

Ademais, a formación de competencias fai necesario o contacto cos contextos sociais e profesionais nos que o profesor vai ter que intervir, así como a capacidade para aprender cos outros de xeito cooperativo, fomentando o intercambio de ideas, opinións, puntos de vista etc.

No cadro 1, que se presenta a continuación, compáranse diferentes propostas sobre o tipo de competencias que deberían servir como marco de referencia para o deseño de plans formativos, ou para que os propios profesores constrúan o seu desenvolvemento profesional, conseguindo, deste modo, artellar unha "arquitectura formativa" persoal e colectiva que dote de coherencia ás accións formativas que se emprendan, evitando errar na dirección e fragmentar o proceso formativo ou de profesionalización.

ZABALZA (2003)	AIPU (2004)	PERRENOUD (2004)
<p>Planificar o proceso de ensino-aprendizaxe.</p> <p>Seleccionar e presentar contidos.</p> <p>Ofrecer informacións e explicacións comprensibles.</p> <p>Manexar didacticamente as Novas tecnoloxías.</p> <p>Xestionar as metodoloxías de traballo didáctico e as tarefas de aprendizaxe.</p> <p>Relacionarse construtivamente cos estudantes.</p> <p>Titorizar aos alumnos (e colegas).</p> <p>Avaliar as aprendizaxes.</p> <p>Reflexionar e investigar sobre o ensino.</p> <p>Implicarse institucionalmente.</p>	<p>Adoptar unha representación do acto de ensinar e de aprender para conseguir un ensino eficaz (en termos de ganancias de aprendizaxe) e planificar e aplicar as actividades de ensino (elección e articulación dos obxectivos, métodos de ensino, contidos, recursos etc.) pertinentes, eficaces e eficientes.</p> <p>Planificar e aplicar as actividades de avaliación das aprendizaxes (elección e articulación de criterios, de métodos de avaliación, de instrumentos, de técnicas de corrección etc.) e utilizar con mestría as diversas formas de comunicación pedagóxica (expresión oral e escrita, comunicación non-verbal, utilización de multimedia etc.).</p> <p>Animar e xestionar as interaccións nos grupos de estudantes de tamaños diferentes e acompañar aos estudantes nas súas aprendizaxes (titoría, acompañamento metodolóxico, avaliación formativa).</p> <p>Promover o maior éxito posible dos estudantes e o desenvolvemento persoal de cada un e traballar en equipos pluri ou interdisciplinares na realización de proxectos ou programas pedagóxicos.</p> <p>Desenvolver un pensamento reflexivo en relación coa súa práctica pedagóxica e afrontar os deberes e dilemas éticos da profesión de profesor universitario.</p>	<p>Organizar e animar situacións de aprendizaxe.</p> <p>Xestionar os progresos na aprendizaxe.</p> <p>Concibir e dinamizar mecanismos de diferenciación.</p> <p>Implicar aos estudantes na súa aprendizaxe.</p> <p>Traballar en equipo.</p> <p>Participar na xestión da titulación.</p> <p>Informar os responsables académicos.</p> <p>Usar as Novas tecnoloxías.</p> <p>Afrontar os deberes e dilemas éticos.</p> <p>Xestionar o propio desenvolvemento profesional.</p>

Cadro 1. Competencias para o deseño de plans formativos e para o desenvolvemento profesional do profesor

1.5. Propostas para abordar a formación do profesorado no contexto do cambio de cultura docente

A formación do profesorado é, como afirma Fullan (2002), a mellor solución e o principal problema cando se trata de implementar procesos de cambio en educación. É a mellor solución porque todos necesitamos aprender en calquera momento da nosa vida profesional e persoal. Sen formación non hai crecemento nin desenvolvemento. Non obstante, é un problema porque ningún aprende se non está motivado para iso. E o problema estriba en atopar o xeito de implicar ao profesorado, tendo presente que a universidade como organización non destaca pola importancia que concede a este tipo de coñecemento, senón que máis ben ao contrario, trátase dunha cultura na que prevalecen outros valores.

Dende esta perspectiva pódese afirmar que o avance nas formulacións sobre a formación do profesorado universitario depende, en boa medida, da óptica que adoptemos para o seu afrontamento, xa que, non cabe dúbida, de que os cambios que se propoñen non se solucionan co deseño de programas formativos que se intenten implantar de forma expeditiva, aínda cando se teña o convencemento de que é o necesario, senón que, como todo proceso de cambio ou innovación, pertence á categoría de asuntos sociais e políticos, resistentes á racionalidade (Escudero, 1999).

Polo tanto, afrontar a formación pedagóxica dende esta perspectiva supón admitir que o máis decisivo non é o tipo de programa ou estratexia que debemos deseñar, senón qué cambios deben darse na estrutura de valores e sentimentos que tecen a identidade do profesor universitario para que cheguen a inscribirse no seu seo outros contidos e propósitos así como outros tipos de recoñecementos que se acomoden ao seu desenvolvemento profesional e sexan aceptados pola comunidade universitaria. E todo isto sen esquecer que a lóxica das necesidades individuais debe conxugarse coa lóxica das necesidades institucionais, é dicir, que a universidade nestes momentos necesita que o seu persoal adquira un conxunto de competencias capaces de facer fronte aos novos retos que se lle van presentando. De aí que haxa que buscar un equilibrio entre ámbalas dúas lóxicas (Fernández, 2003).

Tendo en conta estas premisas e o contexto no que se inscribe esta achega, que non é outro que o do centro ou facultade como "lugar" de encontro dos diferentes intereses (os individuais e os institucionais), presentamos

de forma sucinta algunhas propostas e pautas que, ao noso xuízo, se deberían incorporar a calquera plan de formación que teña como obxectivo cambiar a cultura docente do centro no seu conxunto, adecuando as devanditas propostas ás características do contexto: condicións organizativas, puntos fortes e débiles, culturas, crenzas etc.

Se o que se pretende é unha aprendizaxe de maior calidade na formación dos estudantes, as respectivas aprendizaxes do profesorado e das organizacións (neste caso, o centro, titulacións, departamentos) han de ser camiños de obrigado tránsito para iso. Dende esta perspectiva, ofrécese un modelo de formación e innovación vinculado á capacidade institucional dos centros para a mellora, entendido como un esquema dende o que afrontar o cambio como oportunidade vinculado ao proceso de converxencia europea.

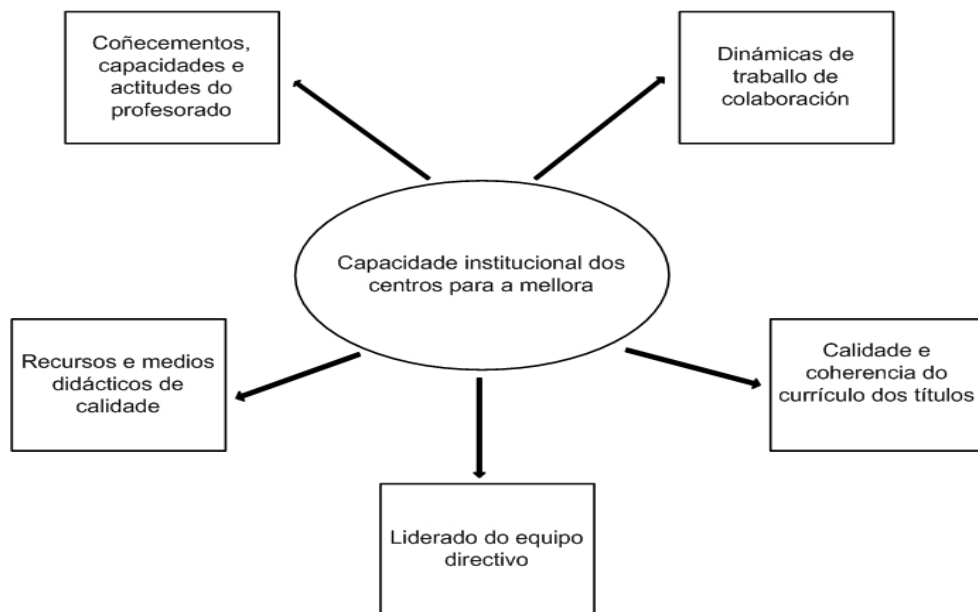


Figura 1. Modelo de formación e innovación relacionado coa capacidade institucional dos centros para a mellora

Apelar á capacidade institucional para pensar e afrontar os cambios significa asumir que, ademais da natureza e lexitimidade destes nos niveis máis xerais do sistema universitario (directrices europeas, política nacional e auto-

nómica), o seu despregamento polas universidades nas súas diferentes estruturas e niveis é decisivo para que poidan acontecer as transformacións deseñables. O enfoque non debería ser formal e lineal, senón reflexivo e crítico, poñéndoo en relación coa propia realidade e contextos sen perder de vista os marcos xerais.

Para que este debate teña lugar, será preciso crear espazos, tempos, responsabilidades e compromisos que fagan posible que as institucións se aglutinen arredor de visións lexítimas e compartidas sobre o ensino e a aprendizaxe, así como sobre os principios xerais que orienten as decisións a tomar. Crear estruturas e roles idóneos será básico; crear procesos de traballo, climas propicios, así como dispositivos de seguimento, análise e valoración, son algúns dos aspectos que estarán a falar da devandita capacidade institucional. A implicación e participación institucional esixe que todos participen activamente e asuman as responsabilidades que lles atinxen.

Baixo esta cobertura habería que asumir o deseño relevante e coherente da formación, no noso caso da titulación. Esta formulación é a que permitirá relacionar todos os elementos constitutivos dun plan de estudos con fundamento (obxectivos formativos), selección e organización dos contidos máis relevantes relacionándoos coas aprendizaxes ás que debera dar lugar (competencias xenéricas e específicas), determinación das oportunidades de aprendizaxe que faciliten o seu logro e establecemento de criterios e procedementos ben xustificados para axudar na aprendizaxe e para apreciar os logros alcanzados (Martínez e Fernández, 2005).

Outro dos elementos do esquema refírese á dispoñibilidade de recursos e materiais. A lectura ampla deste elemento inclúe as estruturas organizativas, a existencia de mecanismos de seguimento para a toma de decisións, a formación e calidade de todo o persoal implicado, ademais, como non podía ser doutro modo, da adecuación das infraestruturas, as tecnoloxías etc.

Todo o dito quedaría case baleiro se esquecemos a formación e desenvolvemento do profesorado. Deixando á marxe formulacións máis globais sobre o particular, é necesario referirse á colaboración substancial e efectiva do profesorado, á planificación dos respectivos proxectos formativos das titulacións e á mellora do uso de recursos e a súa racionalización. En realidade, hai que referirse tanto ao profesorado coma aos equipos de goberno dos centros neste caso. Estes han de ser, quizais, os primeiros que teñan claridade de pro-

pósitos e unha visión global dos contidos da calidade da formación. Tamén hai que contar cunha política explícita e ben fundamentada en materia de formación do persoal, do profesorado.

Ademais, non é posible, ao noso xuízo, falar de estratexias formativas de xeito illado sen situalas no marco axeitado, que non é outro que os desafíos que ten diante, nestes momentos, a universidade como institución educativa e, conseguintemente, o modelo de profesional que require o novo escenario (Fernández, 2003).

Por todo iso, consideramos imprescindible establecer un conxunto de criterios, xurdidos dos estudos e as experiencias, sobre Pedagogía universitaria, que nos orienten no deseño e desenvolvemento dos programas formativos. Dende esta perspectiva, parécenos pertinente manter un debate permanente aberto arredor de diferentes cuestións:

a) A necesidade de formular plans formativos que sexan coherentes cos marcos de referencia e que se adecúen ao nivel de madureza da institución universitaria na que se vaia implantar.

b) A revisión das ofertas de formación con fórmulas illadas e fragmentadas que se basean, exclusivamente, en intentar dar resposta ás demandas de carácter individual. Debemos ser capaces de xuntar de xeito audaz as formulacións individuais e as institucionais. Isto significa considerar a formación como unha tarefa regular da condición e do traballo docente.

c) A busca permanente na práctica da formación do profesorado universitario da existencia, en paralelo, de diferentes estratexias de formación. Tanto as estratexias máis formalizadas como as que teñen un nivel de formalización menor, así como os apoios a proxectos de innovación, xeneración de materiais, novas prácticas etc. En definitiva, trátase de vincular a formación co modelo formativo do título, o que queremos que aprendan os estudantes.

d) O afondamento no paradigma "práctica-teoría-práctica" como o máis fecundo dende o punto de vista da formación, se o que se pretenden é modificar en profundidade as prácticas de ensino-aprendizaxe na universidade. Isto significa a vinculación co estudo e a resolución dos problemas que vaian xurdindo día a día.

e) Centrar os contidos formativos non só en cuestións metodolóxicas, senón tamén no desenvolvemento de mentalidades axeitadas que confiran sentido aos cambios, así como en códigos éticos para o desempeño profesional (Darling Hammond e Bransford, 2005).

f) Toda a complexidade que leva consigo a formación do profesorado universitario esixe a necesidade de constituír equipos de formadores con perfís diferentes e próximos ao contexto no que se ha de levar a cabo a formación.

g) Recoñecemento institucional e profesional da formación. A institución universitaria debe reflectir coas súas actuacións que a innovación e a mellora son un obxectivo prioritario para ela, sendo imprescindibles a posta en marcha daqueles incentivos ou estímulos externos que provoquen, fagan aflorar, e manteñan os motivos para que as persoas da organización dediquen o seu esforzo ao logro das metas que se formulan.

Unha perspectiva moi interesante neste sentido é a de Gibbs (1995) cando establece un paralelismo entre o modo en que a universidade incentiva a calidade da investigación para o seu mantemento, e o modo en que se poderían utilizar os devanditos mecanismos incentivadores para conseguir e manter un ensino de calidade.

Formación investigadora	Formación docente
Revisión por colegas dos obxectivos de investigación	Revisión por colegas dos obxectivos do curso/programa
Apoio a proxectos de investigación	Apoio en proxectos de innovación do ensino
Facilitar a boa investigación	Facilitar o bo ensino
Lectura e discusión sobre a literatura existente no campo científico propio da investigación	Lectura e discusión sobre a literatura existente no campo da Pedagogía universitaria
Traballo cooperativo	Traballo cooperativo
Presentación dos progresos da investigación	Presentación dos progresos da innovación
Publicación das investigacións	Publicación das innovacións
Recompensas, recoñecemento e promoción	Recompensas, recoñecemento e promoción

Cadro 2. Proceso para mellorar a calidade da investigación e o ensino (Gibbs, 1995)

De todos os procedementos, Gibbs sinala que un dos máis importantes é "premiar a excelencia tanto a nivel individual como departamental". Na mesma liña insisten Hutchings (1993) e Rice (1993) cando afirman que o profesorado tomará a docencia con seriedade e realizaraa con calidade cando a perciba e valore como un reto de investigación e creación, fronte a unha cuestión de método ou técnica.

Na mesma dirección pronúnciase De Miguel (2003) cando afirma que se realmente queremos mellorar a calidade do ensino, necesariamente debemos vincular as políticas institucionais de promoción e retribución do profesorado á avaliación da competencia que demostran no exercicio da súa función docente.

h) O estudo da implantación de sistemas de certificación ou de acreditación dos coñecementos e das competencias adquiridas. Esta acreditación permitiría a consecución de dous obxectivos fundamentais: por unha parte, o recoñecemento institucional dos esforzos e resultados por mellorar a súa docencia e, por outra, integrar as aprendizaxes nun proxecto de formación máis global e continuo, contribuíndo, deste modo, ao seu desenvolvemento profesional. Cremos que esta liña de traballo é fundamental para lograr un maior equilibrio entre a función docente e a función investigadora que leve ao profesorado universitario a considerar a docencia de calidade como un elemento básico do seu prestixio profesional. Neste terreo, temos como punto de referencia a utilización de mecanismos de acreditación por medio dos *portfolio* ou carpetas docentes en grande parte dos países anglosaxóns. A súa eficacia contrastada nos estudos levados a cabo, lévanos a crer na importancia da súa implantación no sistema universitario español (Anderson, 1993; Wright, 1994; Gibbs, 1995; Keesen e Vermeulen, 1995; Seldin, 1997; De Miguel, 1998; Parmentier, 2000; Fernández, 2001).

i) Un último aspecto que cremos que é importante destacar, aínda que sen a pretensión de esgotalos todos, é o da utilización da avaliación como ferramenta básica para conducir os procesos innovadores. Referímonos, sobre todo, ao desenvolvemento de procesos de autoavaliación institucional que constitúan o punto de partida para elaborar programas de desenvolvemento. Como di Scriven (1991): "É imposible mellorar sen avaliar". Loxicamente, cando este proceso parte da mesma institución, o seu efecto sobre a mellora é

moito máis significativo.

Outra vez vólvese transcender da realidade individual para situarnos nunha perspectiva global que permita integrar todos os elementos esenciais que poden contribuír ao desenvolvemento da organización, na que se terán en conta as valoracións, por suposto, sobre a calidade do profesorado, pero tamén sobre as competencias dos estudantes, o prestixio do currículo, a adecuación das súas dotacións e equipamentos etc.

Para que esta avaliación da institución alcance maior grao de relevancia e utilidade é preciso que se asuma e integre dentro da dinámica interna da propia organización como un autoestudo. Este autoestudo permitirá poñer en relación os obxectivos formativos (as metas) cos resultados, analizando aqueles factores internos (profesores, alumnos, recursos, organización etc.) que inflúen no logro dos obxectivos, para poder, deste modo, establecer os plans de mellora que se consideren prioritarios e pertinentes. Os cambios que formulamos requiren ser experimentados, analizados, investigados para servir de orientación e ir xerando o necesario coñecemento científico sobre a educación universitaria e as condicións na que esta debe formularse para que vaia alcanzando os niveis de excelencia que se lle deben esixir a unha institución como a universidade.

1.6. Conclusións

En resumo, sería imposible descoñecer que o proceso de converxencia europea ou construción do EEES está a representar un impulso e oportunidade importante para situar a tarefa de ensinar dos profesores universitarios e a aprendizaxe dos estudantes nun lugar descoñecido ata o momento.

A universidade atópase nun proceso de cambio profundo que, ogallá, remova a súa cultura docente para conseguir unha mellor institución universitaria, na que se persiga non soamente a formación de bos e de boas profesionais, senón tamén a formación integral destes como persoas e como bos cidadáns.

As miradas ante este cambio son diferentes e é bo que sexa deste modo, xa que a universidade debería ser un lugar de deliberación e de pensamento crítico e reflexivo. Dende esta perspectiva, as ideas e os referentes que formulamos dende as teorías do cambio educativo pretenden ofrecer algúns criterios

para realizar a viaxe en cada un dos contextos, sabendo que en todos eles se conta coa suficiente sabedoría e sensatez para dilucidar sobre o que podería ser razoable, esixible e viable realizar dende unha posición estratéxica.

De entre a multiplicidade de elementos e variables que hai que considerar en calquera proceso de cambio educativo da envergadura que ten este, non cabe dúbida que o papel do profesorado é crucial. Esta afirmación é aceptada por todos os axentes implicados nos diferentes niveis de responsabilidade da institución educativa. Non obstante, sendo isto importante, non é suficiente, senón que é preciso concretar como conseguir un maior grao de profesionalización do "oficio" de ensinar na universidade como vía de longo percorrido para que o profesorado poida estar en condicións de responder aos desafíos que se lle están a formular de xeito permanente.

A profesionalización da docencia atópase aínda en fase de clarificación, aínda que é certo que, cada vez, son máis numerosas as achegas teóricas que nos ofrecen referentes fiables sobre os que ir construíndo a devandita identidade e que, ademais, deberían servir para deseñar políticas coherentes de formación e de recoñecemento.

Dende esta formulación, situamos a profesionalización a cabalo de dúas lóxicas que se complementan: a individual, xa que a profesión docente así o require, e a institucional, posto que é aí onde han de visualizarse todos os cambios que, ao fin e ao cabo, pretende lograr unha aprendizaxe de maior calidade na formación dos nosos estudantes. Sen dúbida, esta complexa tarefa é, ante todo, de carácter colectivo, é máis, non poderá alcanzarse se a organización universitaria no seu conxunto non se compromete con iso.

En definitiva, a viaxe como metáfora utilizámola para mostrar que o proceso de converxencia supón, en primeiro lugar, "unha viaxe interior" ao mundo de crenzas persoais dos profesores sobre o que significa para eles ensinar e aprender e, en segundo lugar, "unha viaxe colectiva", na que se poden descubrir cousas que, en solitario non as apreciaríamos, e na que se producen resultados diferentes e mellores a aqueles aos que teríamos acceso se o fixésemos dende a soidade.

2. O *portfolio* docente como estratexia formativa e de desenvolvemento profesional¹

2.1. Introducción

Unha das ideas que nestes momentos é clara no ámbito da Pedagogía universitaria é que a profesión de profesor de universidade implica tales retos e esixencias que son precisos uns coñecementos e competencias, así como unha preparación específica e un proceso de progreso na carreira profesional.

Non obstante, así como resulta doado definir as características da actividade investigadora como profesión complexa que require un alto grao de preparación, non acontece o mesmo coa docencia que segue tendo dificultades para facerse un oco nunha cultura como a universitaria, na que xa existen un conxunto de normas, valores, significados, pautas de socialización etc., ligados á actualización dos saberes, e no que a formación para a docencia debe atopar un lugar nun espazo que, en absoluto, está deshabitado (Escudero, 1999).

Os fortes cambios que se están a producir no escenario universitario, que foi, e é obxecto de numerosos informes (en Inglaterra o Informe Dearing, en Francia o informe Attali, en España o informe Universidad 2000, Michavila e Calvo, 2000) sobre o papel que debe xogar a institución universitaria neste novo contexto, trouxeron consigo un grande impacto nas esixencias que esta nova situación formula aos profesores e á súa preparación para poder asumir estas novas tarefas. Unido a esta realidade, non podemos esquecer, nestes momentos, a converxencia europea, que dende Bolonia (1999), vén traballando polo Espazo Europeo de Educación Superior e que demanda ás institucións universitarias un cambio de paradigma no modelo formativo de gran transcendencia. Trátase, en definitiva, de falar de educación superior como un nivel

¹ Artigo publicado na revista Educar, 33, 2004. Universitat de Barcelona

educativo que ten como obxectivo a aprendizaxe dos seus estudantes dende unha perspectiva integral, na que se conxuguen o conxunto de competencias que deben estar presentes na formación dos nosos titulados.

Deste modo, a tradicional misión do profesor como "transmisor" de coñecementos quedou relegada a un nivel secundario para priorizar o seu papel como "facilitador" das aprendizaxes dos estudantes. O problema da sociedade actual non é a falta de información senón todo o contrario, a súa sobrea-bundancia. Pero este feito non garante, dende o punto de vista da aprendizaxe, que os estudantes sexan capaces de seleccionar a información, asimilala e integrala para seguir construíndo o coñecemento. Nesta nova situación o profesor convértese nun mediador, un guía, un orientador, é dicir, revalorízase a función máis formativa do profesor, a de axudar ao alumno a aprender co obxectivo de que el logo sexa capaz de facelo autonomamente.

Como consecuencia de todos estes cambios, a docencia vólvese máis complexa porque non só esixe coñecer ben a materia que se ha de ensinar, senón tamén como aprenden os estudantes, cuxo ensino ten que guiar e esixe, ademais, coñecer os recursos dispoñibles que se adecúen mellor ás condicións nas que vai levar a cabo o seu traballo etc.

2.2. As características actuais da profesión de profesor de universidade

Esta realidade pon de manifesto a necesidade de definir novos parámetros nos que basear a súa profesionalidade e sobre os que poder deseñar estratexias de formación tanto inicial como permanente. Neste sentido, podemos definir tres eixes fundamentais sobre os que debe recaer a definición da profesionalidade deste profesional multitarefa que é o profesor universitario.

Como afirma Donnay (1996) un dos eixes fundamentais que definen esta profesionalidade renovada é, sen dúbida, a reflexión sobre a práctica. Este principio é unha condición indispensable para garantir a capacidade que teñen os profesores para adaptarse e, se é posible, prever os rápidos cambios que a nova sociedade da información formula ás súas tarefas profesionais.

Outro aspecto fundamental que define o perfil profesional do profesor universitario é o do traballo en equipo e a colaboración. Camiñar cara a unha cultura da colaboración fronte á actual na que seguen persistindo actitudes de

confrontación e illamento. A cultura da colaboración é unha das estratexias fundamentais para a innovación, así como para o desenvolvemento profesional, xa que é un elemento que orixina satisfacción nos suxeitos, o que influirá decisivamente na calidade da institución.

Un terceiro elemento fundamental para orientar os procesos formativos que debe formar parte das competencias que se lle esixan a un profesor universitario, é desprazar o interese dende "o suxeito que ensina ao suxeito que aprende" (Dunkin, 1995), é dicir, pensar o ensino dende a aprendizaxe, e, á longa este desprazamento terá indubidables repercusións no deseño de plans de estudo, na estruturación do ensino, nas formulacións pedagóxicas, na elaboración de materiais didácticos, nos métodos de avaliación etc. (De Miguel, 1997).

Por último, aínda que non por iso menos importante, é necesario reivindicar para a profesión docente a dimensión ética. Moitos dos problemas que se producen na práctica son problemas máis de carácter ético que técnico. Sen entrar a afondar nun tema que nos levaría lonxe, si que quixésemos dicir que, no fondo, esta dimensión ética supón recuperar o sentido de compromiso e responsabilidade co traballo que facemos, o que significa intentar facer o mellor posible as cousas que como profesionais nos corresponde facer. Como afirma Michavila (1998) "non pode haber excusas para xustificar a negligencia profesional ou a incompetencia organizativa baseándose en razóns de liberdade de ensino ou autonomía. Debe fundarse a tarefa académica nun sentido de responsabilidade social maior".

2.3. A análise ou avaliación do ensino como estratexia formativa e de desenvolvemento profesional

De entre todas estas características que definen un bo profesional, a capacidade de reflexionar sobre o propio ensino é unha das máis importantes e, por esta razón, é necesario introducir estratexias que permitan o seu desenvolvemento.

Sabemos que a educación é un ámbito no que o coñecemento especializado sobre a súa realidade non se aprende, de modo exclusivo, a través dos contidos teóricos, senón que a súa adquisición é unha combinación entre a

aprendizaxe experiencial (Kolb, 1984) e a contrastación coa teoría. Esta característica é a que permite integrar teoría e práctica educativa (praxe) (Escudero, 1999) nun mesmo proceso para, deste modo poder mellorar de xeito constante as actuacións profesionais.

O desenvolvemento da competencia dos profesores para reflexionar sobre o seu propio ensino require considerar o profesor como un profesional autónomo e responsable, capaz de participar activamente na avaliación da súa propia función docente, e do conxunto de compoñentes e elementos que configuran a súa actuación e, como consecuencia de todo iso participar na mellora da calidade educativa.

Neste sentido, é necesario pensar que as estratexias formativas que se utilicen para lograr desenvolver estas competencias deben cumprir certas condicións, entre as que destacamos a do "principio do isomorfismo" entre as devanditas estratexias e os obxectivos a alcanzar (varios, 1999) e "o principio de contextualización", é dicir, partir das situacións problemáticas que vive o profesorado para lograr certo distanciamento que lles permita reflexionar e analizar a situación para tomar decisións de cambio (Fernández, 2003).

Dende esta perspectiva, a estratexia que formulamos pode contribuír a axudar aos profesores universitarios a analizar a súa tarefa educativa (Shulman, 1992) para, deste modo, entrar en procesos de formación e autoformación permanente que redunden de xeito directo na mellora das prácticas educativas e, consecuentemente, na mellora da calidade da educación universitaria.

Así pois, esta é a filosofía de traballo que define o que pretende ser o *portfolio* docente, xa que o seu obxectivo fundamental é desenvolver a devandita competencia reflexiva, aprendendo a buscar evidencias que mostren os esforzos e resultados do profesorado por mellorar a súa docencia, servindo, deste modo como instrumento de mellora e de acreditación do seu desenvolvemento profesional (Fernández e Maiques, 2001).

2.4. O *portfolio* docente

Para empezar diremos que a idea do *portfolio* é unha idea prestada doutros ámbitos profesionais. Artistas, fotógrafos e arquitectos todos teñen os seus *portfolio* nos que mostran o mellor do seu traballo (Seldin, 1997). Esta

idea trasladada ao campo da educación supón unha descrición dos esforzos e resultados dun profesor por mellorar o seu ensino, incluíndo documentos e materiais que en conxunto mostran o alcance e a calidade do rendemento docente do profesor, ao mesmo tempo que operan tamén dentro dos esforzos por mellorar os centros educativos e o ensino en canto profesión (Bird, 1997).

O *portfolio* docente supón un xiro non só metodolóxico en relación cos modelos anteriores de análise ou avaliación do ensino, senón tamén teórico, xa que unha das características que o definen é a de que sexa o propio profesor quen prioritariamente asuma o proceso de recollida da información pertinente sobre as súas actuacións docentes e o que, ademais, ten o dereito e a responsabilidade de demostrar a súa profesionalidade.

Esta estratexia baséase fundamentalmente no feito de que a calidade do ensino é un "constructo" multidimensional e que como tal esixe unha aproximación holística e comprensiva desta. Este concepto de calidade apóiase no concepto de "desenvolvemento profesional" ou "excelencia académica" (Elton, 1996) e preocúpase por conseguir "evidencias" sobre os procesos de ensino para axudar aos profesores a crecer profesionalmente. Neste sentido, a avaliación considérase máis como "un camiño" que como "unha meta", e, ten polo tanto, como principal obxectivo a mellora continua, é dicir, contribuír á formación permanente, se ben, ninguén pode negar que se poida utilizar con fins sumativos ou acreditativos (como por exemplo a SEDA: *Staff Educational Development*), sempre e cando se establecesen criterios máis amplos de valoración e deixasen en mans dos profesionais a responsabilidade de decidir como demostran a calidade do seu traballo, sempre e cando esta estea apoiada por "evidencias", é dicir datos "fortes" tanto cuantitativos como cualitativos.

2.4.1. Características do *portfolio*

O *portfolio* docente non é unha recompilación exhaustiva dos documentos e materiais que afectan á actuación docente, se non unha información seleccionada sobre as actividades relacionadas co ensino do profesor ou profesora e unha sólida evidencia da súa efectividade. Do mesmo modo que as afirmacións que se realizan no currículo investigador deben estar documenta-

das cunha evidencia convincente (como as publicacións de artigos ou as invitacións para presentar comunicacións en eventos académicos), a realización do *portfolio* docente deberá basearse nunha evidencia empírica firme.

Cal é a súa utilidade?

a) Recoller e presentar evidencias e datos concretos sobre a efectividade do seu ensino para a súa numeración e/ou as comisións de promoción.

b) Reflexionar sobre aquelas áreas do seu ensino que necesitan mellorar.

c) Ter un documento co que coñecer como evolucionou o seu ensino no tempo.

d) Preparar materiais sobre a efectividade do seu ensino cando se presenten novas oposicións.

e) Compartir os seus coñecementos e a súa experiencia cos profesores máis novos do seu departamento ou centro.

f) Dar consellos para o ensino de cursos específicos destinados aos novos profesores a tempo completo ou a tempo parcial.

g) Solicitar recoñecementos ou premios relacionados co seu ensino.

h) Deixar un legado escrito no departamento para que as xeracións futuras de profesores que estean a preparar os seus cursos teñan o beneficio do seu pensamento e experiencia.

2.4.2. A elección de información e material para o *portfolio* docente

O *portfolio* é un produto altamente personalizado polo que non hai dous exactamente iguais. Tanto o contido como a organización difiren para cada profesor. Os campos científicos diferentes e os distintos cursos nos que se ensina determinan a diferenza na documentación.

Os factores de personalización máis importantes refírense ao contexto do ensino (área de coñecemento, curso, número de alumnos etc.); estilo de ensino; obxectivo para o que se realiza o *portfolio* (mellora, promoción); a cultura do departamento e/ou universidade etc.

O material que debe incluírse no *portfolio* debe intentar buscar un equilibrio entre as distintas fontes de información para a observación dun mesmo

aspecto relacionado coa docencia. De aí que sexa moi conveniente a triangulación dos datos para lograr evidencias o máis "fortes" posibles.

l) Que tipo de materiais se poden incluír?

a) Material referido a si mesmo

- Unha relación das responsabilidades na docencia, incluíndo os nomes das materias, número de alumnos, créditos, e unha breve explicación sobre se a/s materia/s é obrigatoria ou optativa, para titulados ou non titulados.
- Unha manifestación reflexiva por parte do profesor, describindo a súa filosofía persoal sobre o ensino, estratexias e obxectivos, metodoloxías etc.
- Un programa representativo, detallando o contido do curso e os obxectivos, métodos de ensino, lecturas, asignacións de tarefas etc.
- Participación en programas de mellora do ensino.
- A descrición de revisións curriculares, incluíndo os novos proxectos do curso, materiais e actividades de clase.
- As innovacións que se van realizando no ensino e a valoración da súa efectividade.
- Unha declaración persoal na que describa os seus obxectivos de mellora no ensino para os próximos cinco anos, por exemplo.
- A descrición de pasos dados para avaliar e mellorar o que un está a ensinar, incluíndo os cambios que son o resultado da autoavaliación, tempo invertido na lectura de publicacións sobre a mellora do ensino etc.

b) Material doutros

- Declaracións de colegas que observaron o profesor na aula.
- Declaracións de colegas que leron tanto os materiais de ensino do profesor, como o programa do curso, as actividades, as prácticas de avaliación e cualificación etc.

- A avaliación dos seus estudantes sobre o seu ensino, que lle ofrecen unha valoración global da súa efectividade ou fano pensar en mello-ras.
 - Recoñecementos dos colegas sobre o seu ensino ou dos estudantes (premios de asociacións de estudantes).
 - Documentación de actividades de desenvolvemento do ensino leva-das a cabo na súa institución.
 - Declaracións dos alumnos sobre a calidade do seu ensino.
- c) Produtos ou resultados do proceso ensino-aprendizaxe dos estudan-tes.
- Puntuacións dos estudantes antes e despois dos exames do curso.
 - Exemplos de traballos fin de carreira dos estudantes graduados xun-to cos comentarios dos profesores sobre a calidade dos devanditos traballos.
 - Un informe dos estudantes que tiveron éxito en estudos avanzados na especialidade do profesor.
 - Traballos realizados polos alumnos.
 - Información sobre o efecto do profesor e o seu ou os seus cursos nas opcións realizadas polos estudantes ou axudas dadas polo profe-sor para afianzar aos estudantes no seu emprego ou admisión nou-tros estudos para graduados.

Estes son os datos ou evidencias normalmente elixidos, pero non son os únicos para seleccionar nas carpetas. Aínda que algúns profesores, por razóns da disciplina académica, estilo de ensino, ou preferencia institucional, teñen un contido diferente.

d) Algúns materiais que ás veces aparecen nos *portfolio*

- A evidencia da axuda dada a colegas na mellora do seu ensino.
- Un vídeo dunha clase típica do profesor.
- Invitacións para presentar un artigo sobre o ensino da súa disciplina.
- Autoavaliación de actividades de ensino realizadas.

- Participación en actividades de fóra do campus relacionadas co ensino.
- Unha declaración do director do departamento valorando a contribución ao ensino do profesor ou profesora.
- Descrición de como se usan os ordenadores, películas, e outros materiais didácticos no ensino.
- Colaboración en publicacións sobre o ensino da disciplina do profesor.
- Revisión do rendemento como profesor-titor.

II) Canta información se considera necesaria para mostrar globalmente a efectividade do ensino?

A experiencia suxire que hai que ser selectivo. Isto non significa que se presente un cadro parcial, senón xusto e completo. Mesmo é interesante presentar o material de xeito novidoso porque dá unha visión da capacidade de innovación ou experimentación.

Por outra banda, é importante reintegrar os materiais e datos obtidos das distintas fontes de información para ofrecer un perfil do noso ensino que sexa o máis coherente posible.

III) Que debemos incluír nos anexos?

Do mesmo modo que a información do corpo do *portfolio* debe ser selectiva, tamén o deben ser os anexos. Neles incluiremos os elementos de apoio que permiten mostrar aquilo que afirmamos no texto (por exemplo: materiais elaborados para o ensino, artigos escritos, enquisas dos estudantes, rexistros de vídeos sobre unha clase típica, recoñecementos etc.).

Non obstante, hai que ter en conta que o tamaño dos anexos debe ser manexable se se quere que sexa lido por outra persoa. Un bo consello é organizalos tendo presente dúas ideas clave: a integridade e a lucidez (Seldin, 1997). A integridade significa que aparezan aquelas cousas importantes que mostran a calidade da docencia e deben ser incluídas para apoiar a calidade da carpeta. A lucidez implica que sexamos capaces de presentalos de tal ma-

neira que facilite a súa lectura, especialmente se esta ten que facerse por persoas alleas á disciplina ou departamento.

IV) Por onde empezar?

Unha tentación que se debe evitar na elaboración do *portfolio* é realizalo a partir da información dispoñible ou dos datos que son de máis doado acceso, xa que o resultado será un *portfolio* que explique que facemos e non por que o facemos.

Unha maneira máis axeitada de facelo é partir en primeiro lugar da filosofía de ensino subxacente, para despois pasar a describir as metodoloxías que se desprenden da devandita filosofía (en realidade trátase de explicar porque facemos o que facemos nas nosas aulas e fóra delas cos nosos estudantes para que aprendan), e só entón seleccionar os documentos e materiais que nos proporcionen a evidencia do que estamos a afirmar.

Realmente unha das partes máis significativas do *portfolio* é a propia reflexión do profesor sobre o seu ensino. A súa preparación pode axudarnos a descubrir novas posibilidades como profesores. As seguintes cuestións poden axudarnos no proceso de auto reflexión:

- Xeito ou modo de traballar cos estudantes que son academicamente problemáticos.
- Describir un éxito do teu ensino no curso pasado. Por que non traballaron?
- Novas estratexias experimentadas no último ano. Que aprendín delas?
- Como cambiei o meu ensino nos últimos cinco anos. Pódese afirmar que estes cambios son para mellorar?
- O programa indica o meu estilo de ensino?

2.4.3. A estrutura do *portfolio*

A estrutura do *portfolio* responde aos requirimentos desta ferramenta e, se ben, depende do obxectivo para o cal se realice, existen uns puntos clave que deben estar presentes en calquera *portfolio*.

A continuación presentamos tres estruturas: a primeira é típica cando o obxectivo é a mellora ou autoformación do propio profesor, a segunda pode-

ríase utilizar para solicitar acreditacións ou promocións e a terceira é un exemplo da súa aplicación na avaliación dun Programa de Formación Inicial Pedagóxica do Profesorado Universitario da Universidade Politécnica de Valencia.

EXEMPLO 1

Portfolio docente

- I. Nome do profesor ou profesora
- II. Departamento/ centro
- III. Institución
- IV. Data

Táboa de contidos

1. Responsabilidades de ensino
2. Declaración da filosofía do ensino
3. Metodoloxía de ensino, estratexias, obxectivos
4. Descrición dos materiais do curso (programas, apuntamentos, tarefas)
5. Esforzos por mellorar o ensino
 - a) Asistencia a conferencias/talleres
 - b) Revisións curriculares
 - c) Innovacións
6. Cualificacións dos estudantes en preguntas de diagnóstico
7. Produtos de ensino (evidencia de aprendizaxe do estudante)
8. Metas de ensino a curto e a longo prazo
9. Apéndices

EXEMPLO 2

Portfolio docente

- I. Nome do profesor ou profesora
- II. Departamento/centro
- III. Institución
- IV. Data

Táboa de contidos

1. Responsabilidades de ensino
2. Declaración de filosofía do ensino
3. Metodoloxía de ensino, estratexias, obxectivos
4. Cualificacións dos estudantes nos exames
5. Avaliacións dos colegas do que observaron sobre o ensino na aula ou sobre o que revisaron respecto aos materiais para o ensino
6. Declaración do xefe do departamento valorando a contribución do profesor ao ensino
7. Detalle representativo do programa do curso
8. Produtos de ensino (evidencia do que aprende o estudante)
9. Premios e recoñecemento do seu ensino
10. Metas de ensino: a curto prazo e a longo prazo
11. Apéndices

EXEMPLO 3

1. Responsabilidades docentes: neste apartado o docente inclúe toda a información relacionada coas súas tarefas como profesor ou profesora: materias que imparte, tipo, curso ou ciclo, titulación etc. e calquera outra responsabilidade como cargos académicos, comisións etc.
2. Filosofía de ensino aprendizaxe: inclúese o resultado da guía de autoavaliación da docencia que os profesores realizan ao comezo do programa e o contrato de aprendizaxe co que se comprometen.
3. Metodoloxía de ensino: de modo coherente co punto anterior, o obxectivo nesta parte é explicar claramente como actúa, é dicir, que ensina, como o fai, como avalía etc. Trátase de poder obter unha visión o máis completa posible de todas as actividades relacionadas co proceso de aprendizaxe-ensino que pon en práctica.
4. Esforzos por mellorar o meu ensino: de acordo coa filosofía desta ferramenta, o profesor reflicte neste apartado as accións que levou a cabo para mellorar o seu ensino antes e ao longo da realización do programa. Aquí inclúese a reflexión sobre as actividades formativas nas que participou, incluíndo a súa valoración e en que medida levou á práctica o que traballou. Tamén se recolle a análise da gravación dunha clase que se realiza durante o curso, así como valoracións tanto do seu titor coma deste ou do asesor pedagóxico.
5. Resultados da miña práctica docente: indubidablemente unha avaliación do proceso de aprendizaxe-ensino non pode esquecer os resultados, xa que, en definitiva, son os que dan sentido a todo aquilo que os profesores realizamos. Por esta razón, é de suma importancia aprender a avaliar os devanditos resultados para poder introducir as melloras pertinentes. É esta unha tarefa fundamental que demostra o grao de profesionalidade do docente.
6. Balance e metas: como o *portfolio* é un documento dinámico non tería sentido rematar simplemente cun balance global do conseguido e dos esforzos realizados, senón que é necesaria unha perspecti-

va diacrónica que sitúe ao profesional da educación nun proceso de mellora permanente. De aí que o *portfolio* finaliza cun balance persoal do Programa de Formación e coa formulación de accións de melloras futuras a curto e a longo prazo.

2.4.4. A preparación do *portfolio*

En teoría un *portfolio* docente pódoo preparar o profesor só, pero facelo en solitario limita as posibilidades de mellora no ensino, posto que nos faltaría a perspectiva dos compañeiros e esta é fundamental para promover os procesos de cambio. A colaboración equilibra a subxectividade e axuda a darlle coherencia e credibilidade á auto reflexión.

SETE PASOS PARA CREAR UNHA CARPETA

A maioría dos profesores confían no achegamento gradual paso a paso na creación dos seus *portfolio*. Esta guía está baseada nos traballos de Knapper e Wilcox (1998).

Paso 1. Indicadores dun ensino efectivo

Se o obxectivo é reflectir os nosos esforzos e logros dun ensino de calidade, será necesario ter claro o referente de competencias que definen neste momento o perfil do profesorado universitario que permite unha arquitectura da formación permanente.

Paso 2. Responsabilidades de ensino

O foco de atención está naquilo do que o profesor é responsable como profesor. Este punto proporciona un marco xeral de contextualización da docencia do profesor e debe servir para interpretar correctamente o que se exprese no *portfolio*.

Paso 3. Describir a súa aproximación ao ensino

Este paso ten como obxectivo describir como o profesor leva adiante as súas responsabilidades de ensino dende o punto de vista de por que fai o que fai na súa docencia. As declaracións reflexivas máis eficaces revelan o coñecemento do profesor ou profesora sobre pedagogía e a súa área de especialización, presentando as súas crenzas sobre o ensino e as súas intencións respecto aos estudantes e unha explicación de por que cre que estas metas son

importantes. Ademais, as reflexións máis válidas proporcionan exemplos detallados de prácticas da aula que mostran como os profesores e profesoras integran os métodos de ensino nas súas metas e no contexto do curso.

Para realizar este apartado é conveniente utilizar un estilo narrativo en primeira persoa que fuxa de tecnicismos para que, de verdade, sexa unha historia "vívida" do que o profesor pensa en relación co ensino e a aprendizaxe.

Paso 4. Seleccionar os materiais do *portfolio* docente

Da lista de posibles materiais para un *portfolio*, o profesor selecciona aqueles que son máis aplicables á súa ou ás súas responsabilidades de docencia e ao seu xeito de achegarse ao ensino. A elección de materiais tamén debe reflectir as preferencias persoais do profesor ou profesora, estilo de ensino, disciplina académica e os cursos nos que imparte a docencia. Ser creativo e inclusivo na especificación dos logros académicos e na presentación das reflexións sobre o ensino axudará a que os profesores creen un *portfolio* personalizado.

Paso 5. Preparar as valoracións sobre os materiais e/ ou datos

As valoracións prepáranse a partir de actividades, iniciativas e logros en cada aspecto analizado.

Paso 6. Colocar os materiais/datos en orde

A sucesión dos logros en cada área está determinada pola súa intencionalidade. Por exemplo, se o profesor ou a profesora pensa demostrar a mellora do seu ensino, convén mostrar datos que reflectan ese obxectivo (como a participación en seminarios e obradoiros que indiquen o esforzo de actuación na aula).

Paso 7. Recompilación dos datos de apoio

As evidencias que apoian todas as afirmacións feitas no *portfolio* debe recollelas o profesor e telas dispoñibles para a súa revisión.

Paso 8. Incorporar o *portfolio* ao currículo vitae

Aínda que o *portfolio* pode aparecer como un documento separado, o profesor ou profesora pode decidir integralo no seu currículo baixo o rótulo de "ensino". O obxectivo é proporcionar un rexistro formal dos logros no ensino para que se lles outorgue o seu peso apropiado xunto con outros aspectos da súa tarefa docente.

Un elemento do *portfolio* que pode pasar inadvertido é a data e, non obstante, é un dato importante para calquera *portfolio* porque axuda a establecer unha liña base coa que medir o progreso real no desenvolvemento profesional. O crecemento pode ser calibrado polo grao en que o *portfolio* demostra a mellora do ensino como resultado da revisión da miña filosofía como profesor, das estratexias, obxectivos e metodoloxías etc.

2.4.5. Como elaborar un portfolio docente de calidade

a) A importancia da colaboración

Ás veces considérase que a docencia é unha profesión illada. É certo que habitualmente se traballa só, sen colaboración doutros profesores. É por este motivo que dispoñer da axuda dun mentor (normalmente profesor experimentado) cando se realiza un *portfolio* docente é unha oportunidade moi boa para establecer relacións entre os compañeiros e fomentar a colaboración.

A principal vantaxe que ofrece a figura do mentor dentro do proceso de creación dun *portfolio* docente é que grazas á colaboración e aos diferentes comentarios e opinións doutro profesor, pódese conseguir un bo nivel de cohesión entre o que se di no *portfolio* e no apéndice. Convén recordar, non obstante, que a tarefa do mentor non consiste en dirixir o proxecto; simplemente límitase a guiar o autor do *portfolio*. É a individualidade, como por exemplo as innovacións achegadas polo autor o que, ao final, queda reflectido no produto.

Existen diferentes formas de colaboración ademais do mentor, como é a dun especialista en mellora do ensino ou un grupo de colegas que queren traballar xuntos nese obxectivo. É de todo evidente que a función dos colaboradores e/ou o mentor é moi proveitosa dentro do proceso de creación dun *portfolio*, xa que comentar e contrastar diferentes opinións axuda a explicarse mellor na redacción do produto final.

b) Criterios de avaliación dun *portfolio* docente

- O *portfolio* inclúe información actual?
- Existe un bo equilibrio entre a información achegada polo profesor, a achegada por outros e a achegada polo traballo dos alumnos?
- Hai coherencia entre os diferentes compoñentes do *portfolio* docente, de tal maneira que quede plasmado o grao de efectividade demostrada na práctica unido a unha filosofía claramente explicada?
- O *portfolio* é coherente dende o punto de vista docente coas prioridades e obxectivos do departamento e da institución?
- En que consiste a documentación válida e aquilo que se afirma?
- Incluíronse diferentes fontes de información que poidan ofrecer unha valoración obxectiva e válida da docencia?
- Queda axeitadamente cumprido o que se di no *portfolio* (análise, obxectivos...) con probas empíricas no apéndice?
- Queda ben clara e especificada no *portfolio* a importancia do desenvolvemento profesional e a investigación dentro da tarefa docente?
- Revelan os traballos dos alumnos e das alumnas un método docente eficaz?
- Descríbense no *portfolio* feitos que evidencien un interese por mellorar a calidade da docencia? Hai indicios de mellora nos métodos, materiais, avaliacións ou obxectivos?
- O *portfolio* é a única evidencia sobre a calidade da docencia? Queda completada por material adicional ou outro tipo de información que corrobore os diferentes e complexos papeis que xoga o profesor?
- Como se perfila no *portfolio* o estilo propio, o conseguido e a disciplina? Queda ben plasmado, tanto pola redacción coma pola documentación do apéndice, o interese propio por mellorar como profesor dunha disciplina concreta cun grupo concreto de alumnos?

c) Actualización dun *portfolio* docente

Débase actualizar o *portfolio* a medida que as responsabilidades cambien. Crear un é un proceso en constante evolución. A tarefa de actualización do *portfolio* pode ser moi simple. Aquí se presentan unha serie de suxestións que poden resultar moi útiles:

- Comezar a crear un arquivo dedicado ao *portfolio* docente.
- Gardar unha copia en formato de papel con todas as seccións claramente identificadas e engadir o novo material (por exemplo, programas ou enquisas dos alumnos) para poder revisalo máis adiante.
- Mellor non facelo todo á vez. É preferible revisar o documento cada certo tempo que non todos á vez.
- Pedir un mentor que revise os obxectivos e actividades.

2.5. A xeito de conclusión

A investigación sobre o uso e os resultados da construción dun *portfolio* docente móstranos algúns datos que é de interese destacar:

- a) É unha estratexia de gran potencial xa que conecta coa realidade da Pedagogía da disciplina ou disciplinas. É dicir, o acentoponse na mellora do noso ensino para lograr unha aprendizaxe eficaz nun contexto determinado.
- b) O proceso de reflexión que encerra o feito da súa elaboración permite afondar no paradigma do profesor reflexivo, que basea a súa mellora na "praxe", é dicir, nunha acción contrastada coas evidencias e datos que lle permiten afrontar os cambios con certa seguridade e xerando, ao mesmo tempo coñecemento sobre o propio ensino (Schön, 1992).
- c) Este proceso, aínda que persoal, constitúe un elemento fundamental para desenvolver unha "cultura" profesional baseada na docencia, na que se integren, como afirma Zabalza (2002), a experiencia persoal e o coñecemento teórico e, que ao mesmo tempo rompa co illamento ao que se ven sometidos os profesores universitarios no seu traballo cotián, propiciando a colaboración, o intercambio de ideas etc. En definitiva trátase de dar visibilidade a todo o que se está a traballar pola mellora do ensino.

- d) Por outra banda, esta estratexia permite traballar en liña de ir construíndo de xeito progresivo o noso propio desenvolvemento profesional dende a perspectiva dun proxecto global de formación que teña como referencia o conxunto de competencias que se requiren nestes momentos para ser un bo profesional do ensino universitario. Esta idea abre a posibilidade de que cada profesor ou profesora integre no seu proxecto diferentes accións, en momentos tamén distintos, tendo sempre presente o eixe condutor que dará coherencia a todo aquilo que vaia conseguindo.
- e) Por último, non podemos esquecer que a propia estratexia permite ser utilizada para acreditar a profesionalidade dos profesores universitarios, utilizándose ben como sistema de avaliación en cursos de formación relacionados exclusivamente coa docencia, ben como sistema de promoción, recoñecemento ou motivación (Baume, 2001; Parmentier, 2000).

3. Metodoloxías activas para a formación de competencias

3.1. Introducción

A transición dende un modelo educativo centrado no ensino cara a un modelo centrado na aprendizaxe supón un grande "cambio cultural" para a universidade como institución educativa. Entre os piares fundamentais do devandito cambio atópase a chamada renovación metodolóxica. Con esta renovación preténdese evitar o risco de realizar un cambio exclusivamente estrutural, esquecéndonos do que acontece na realidade das aulas universitarias.

Nesta liña de argumentación, a Comisión para a renovación das Metodoloxías Educativas na Universidade que traballou durante un ano por encarga do Consello de Coordinación Universitaria, formula entre as súas numerosas e interesantes conclusións que a reforma das metodoloxías educativas se percibe como "un proceso que é imprescindible abordar para unha actualización da oferta formativa das universidades españolas" (Crue, 2006).

Esta reforma contén tanto elementos de tipo pedagóxico como de tipo político, é dicir, require un enfoque integral no que se contemplan diferentes medidas como o establecemento dun plan estratéxico con propostas de innovación metodolóxica, a identificación e visibilidade de "boas prácticas", a consolidación de programas de formación do profesorado e a definición dun modelo educativo propio, con referencia expresa ás metodoloxías.

A pretensión deste artigo é, polo tanto, ofrecer algúns criterios técnico-pedagóxicos que acheguen luz e sendeiros aos equipos de profesores que se aventuren no camiño da innovación metodolóxica.

3.2. O cambio de modelo educativo: repercusións para as metodoloxías

O proceso de Bolonia (1999), co que se inicia dende as institucións universitarias a resposta aos cambios importantes que está a experimentar o ámbito global da educación superior en Europa, séguese desenvolvendo nestes momentos como un proceso imparabile e que ten data límite, polo que son xa numerosas as iniciativas que dende case todas as universidades europeas se están a desenvolver e que buscan un obxectivo común como é a harmonización dos sistemas educativos de educación superior.

Esta harmonización quere ser a resposta do sistema educativo de educación superior a dúas grandes forzas: a necesidade de adaptarse a un mundo global e a sociedade do coñecemento. É pois, esta nova situación a que xustifica a necesidade de cambio de modelo docente ou educativo.

O mundo de hoxe caracterízase polo seu incesante cambio. Os desafíos que formula este cambio foron obxecto de amplos estudos, tanto na literatura especializada coma nos documentos emitidos polos diferentes organismos europeos.

A sociedade do coñecemento é tamén a sociedade da aprendizaxe. Esta idea está intimamente ligada á comprensión de toda educación nun contexto máis amplo: a aprendizaxe ao longo de toda a vida, onde o suxeito precisa ser capaz de manipular o coñecemento, de poñelo ao día, de seleccionar o que é apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender o que se aprende e, todo iso, de tal forma que poida adaptalo a novas situacións que se transforman rapidamente (Esteve, 2003).

Dende o punto de vista da formación, esta realidade lévanos a abordar o papel da aprendizaxe universitaria nesta sociedade do coñecemento, cada vez máis definida pola súa complexidade e diversidade, e que introduce nos modelos formativos importantes cambios.

Neste sentido, sen afondar nos trazos que caracterizan a esa nova cultura da aprendizaxe e ensino, hai certas tendencias na natureza dos "saberes" que a universidade xestiona que se deben considerar, xa que constitúen verdadeiros retos que a sociedade do coñecemento formula ao ensino e a aprendizaxe universitarios. En primeiro lugar, o saber é cada vez máis extenso. En segundo lugar, o coñecemento presenta unha tendencia á fragmentación e especializa-

ción e en terceiro lugar, o ritmo de produción dese coñecemento é cada vez máis acelerado e, polo tanto, a súa obsolescencia tamén medra.

Estes trazos característicos sobre a natureza do coñecemento que debe ensinársese e aprender na universidade conducen a unha concepción perspectivista do coñecemento (Monereo e Pozo, 2003). É dicir, débese aceptar o seu carácter relativo e debemos ser capaces de desenvolvernos nesa incerteza e complexidade.

Dende esta perspectiva, fronte á concepción do coñecemento como un "constructo" pechado, a formación universitaria ha de favorecer unha aprendizaxe flexible, se ben rexida por criterios fiables e xustificados, formulando unha visión do coñecemento como proceso construtivo, feito este que permite vincular a aprendizaxe coa propia investigación científica.

As consecuencias para a educación universitaria son moitas e complexas, se ben se poden resumir do modo seguinte (Martínez e Fernández, 2005):

- Cuestionamento do modelo educativo dende a cultura predominante baseada na lóxica académica das disciplinas, para cambiar a un modelo formativo que reintegre a visión académica, a profesional e a vital (Barnett, 2001), que é multi e transdisciplinar, considerando os diferentes niveis de construción do coñecemento: un primeiro nivel básico, de fundamentación e, por natureza, polivalente e flexible, reflectido no título de grao, e un segundo nivel máis especializado e con orientacións máis académicas e profesionais no posgrao.

- Cuestionamento do modelo organizativo das ensinanzas conducentes a un título dende un modelo acumulativo e fraccionado a un modelo integrador e construtivo. Neste novo modelo, a meta será formar os estudantes non só no coñecemento das diferentes disciplinas senón tamén na comprensión daquilo que se lles fai necesario no momento actual e os pode converter en insuficientes e limitados nun futuro máis ou menos inmediato. Este cambio na orientación formativa é o que lles vai permitir que poidan chegar a ser profesionais reflexivos, creativos e cunha sólida base de coñecementos científicos e técnicos.

- Cuestionamento do modo de concibir a relación teoría-práctica, buscando espazos curriculares de integración e metodoloxías de aprendizaxe e

ensino que propicien un achegamento á realidade profesional como vía para conseguir unha aprendizaxe significativa, profunda e construtiva, que lles permita seguir aprendendo de xeito permanente, porque adquirirían as estruturas mentais necesarias para afrontar novos e complexos problemas. En definitiva, este é o fin último e máis importante de toda educación ou formación.

De modo sintético, os trazos principais do modelo educativo cara ao que nos diriximos e que o converten nun modelo máis eficaz para os desafíos aos que hai que responder son:

- Centrado na aprendizaxe, que esixe o xiro de ensinar a aprender e principalmente ensinar a aprender a aprender e aprender ao longo da vida.
- Centrado na aprendizaxe autónoma do estudante titorizado polos profesores.
- Centrado nos resultados de aprendizaxe, expresados en termos de competencias xenéricas e específicas.
- Que enfoca o proceso de aprendizaxe-ensino como traballo cooperativo entre profesores e alumnos.
- Que esixe unha nova definición das actividades de aprendizaxe-ensino.
- Que propón unha nova organización da aprendizaxe: modularidade e espazos curriculares multi e transdisciplinares, ao servizo do proxecto educativo global (plan de estudos).
- Que utiliza a avaliación estratexicamente e de modo integrado coas actividades de aprendizaxe e ensino e, no que se debe producir unha revaloración da avaliación formativa-continua e unha revisión da avaliación final-certificativa.
- Que mide o traballo do estudante, utilizando o ECTS como ferramenta de construción do currículo, tendo como pano de fondo as competencias ou resultados de aprendizaxe, e que ao mesmo tempo vai servir de ferramenta para a transparencia dos diferentes sistemas de educación superior.
- Modelo educativo no que adquiren importancia as TICs e as súas posibilidades para desenvolver novos modos de aprender.

Os trazos característicos deste novo modelo educativo esixen o desenvolvemento dun perfil profesional, duns roles e unhas actividades diferentes ás

tradicionais nos estudantes e nos profesores.

O perfil apropiado do estudante vén caracterizado polos seguintes elementos: aprendiz activo, autónomo, estratéxico, reflexivo, cooperativo, responsable. Sen dúbida, isto esixe un grande cambio de mentalidade na cultura dominante do alumnado universitario e unha atención especial.

No caso dos profesores, tal e como se afirma no informe da investigación realizada polo equipo de Varcárcel (2003), un requisito básico para o logro dalgúns dos obxectivos do proceso de converxencia é a profesionalización do profesor universitario. Esta afirmación tradúcese na esixencia dunha formación pedagóxica institucionalizada e sistemática, a finalidade da cal sexa facilitar a aprendizaxe das súas novas competencias docentes (Fernández, 2003).

3.3. A aprendizaxe de competencias

Neste proceso, especial importancia vai ter a adaptación dos programas antigos por obxectivos (en moitos casos só programas de contidos disciplinares) a programas por competencias e a subordinación dos contidos disciplinares ás devanditas competencias que, conceptualmente son un "saber facer complexo e integrador" (Lasnier, 2000), o que implicará un modo absolutamente distinto de organización curricular, ao mesmo tempo que un cambio substancial nos métodos de ensino e aprendizaxe que, nesta nova situación pasan de ser xeralmente centrados no profesor a ter que centrarse nos estudantes, buscando situacións de aprendizaxe contextualizadas, complexas, focalizadas no desenvolvemento nos estudantes da capacidade de aplicación e resolución de problemas o máis reais posibles. O contido disciplinar será o vehículo para formular diferentes estratexias de aprendizaxe e ensino que logren a integración do coñecemento teórico, é dicir, o que co como (coñecemento procedimental) e o por que (coñecemento condicional, contextualizado).

Así pois, a introdución das competencias como obxecto da formación universitaria leva a unha revisión do propio concepto de formación. A formación é algo máis que a mera información. Formar non é transmitir. A formación non é só acumular coñecementos. As competencias falan de coñecemen-

to aplicado. A aprendizaxe de competencias supón coñecer, comprender e usar pertinentemente (De La Cruz, 2005).

Como teoría explicativa desta aprendizaxe, o modelo condutista queda curto. A explicación cognitiva e constructivista da aprendizaxe é máis coherente coa natureza das competencias. Dende esta perspectiva, as esixencias da aprendizaxe eficaz propostas por este enfoque caracterízanse por ser un proceso construtivo, activo, contextualizado, social e reflexivo. Aprender con sentido, aprendizaxe significativa, a partir do que se coñece, activa e con tarefas reais, serán as garantías dunha aprendizaxe duradeira.

Neste novo enfoque, o protagonista da aprendizaxe é o propio aprendiz. O papel do profesor é acompañar, guiar, avaliar, apoiar ao aprendiz mentres sexa necesario. O profesor vai cedendo terreo a favor do alumno que vai logrando autonomía e independencia na súa aprendizaxe. A tarefa fundamental do profesor é ensinar ao estudante a aprender a aprender, axudar ao alumno na creación dunhas estruturas cognitivas ou esquemas mentais que lle permiten manexar a información dispoñible, filtrala, codificala, categorizala, avaliala, comprendela e utilizala pertinentemente.

En definitiva, preguntarse como formar en competencias é preguntarse como organizar e xestionar os procesos de aprendizaxe.

3.4. Metodoloxías activas para a formación de competencias

Todo ensino pretende crear un proceso de aprendizaxe nun contexto dado (recursos dispoñibles, características dos estudantes etc.) e nun momento determinado en función dos obxectivos fixados tanto a nivel dunha materia concreta coma a nivel do proxecto formativo global.

Pódese definir a metodoloxía como o conxunto de oportunidades e condicións que se ofrecen aos estudantes, organizados de xeito sistemático e intencional que, aínda que non promoven directamente a aprendizaxe, existe alta probabilidade de que isto aconteza (De Miguel, 2005).

O método é un procedemento regulado, fundamentado teoricamente e contrastado. É un plan de acción por pasos, en función das metas do profesor e obxectivos dos alumnos, que ten que tomar en consideración variables como número e características dos alumnos, materia, profesor, complementos circunstanciais do proceso de ensino-aprendizaxe e variables sociais e cultu-

rais. Por iso, cada método ten as súas indicacións e contraindicacións. Cada método é bo para determinadas situacións de E-A, pero ningún método é bo para todas. O uso exclusivo dun único método é incompatible co logro da diversidade de metas e obxectivos que profesores e alumnos buscan alcanzar e o conxunto de variables que acabamos de sinalar condicionan a pertinencia dun determinado método.

A elección tamén depende da concepción de aprendizaxe que o profesor teña e da función que se asigne a si mesmo no proceso de E-A. O profesor elixirá o método que xulgue máis axeitado para a consecución dos obxectivos que pretenda alcanzar cos alumnos. A elección oscilaría entre os métodos de ensino centrados no profesor e os centrados no alumno. Entre estes polos cabe establecer un *continuum* de combinacións con participación diferencial dos extremos. Con respecto á aprendizaxe, a elección oscilaría entre favorecer unha aprendizaxe de tipo memorístico, reprodutivo e superficial ou unha aprendizaxe significativa, por comprensión, por investigación e profunda.

Aínda que os resultados da investigación mostran que non existe un método "mellor" que outro de forma absoluta, si nos achegan algunhas conclusións interesantes e a ter en conta: para os obxectivos de baixo nivel, por exemplo, adquisición e comprensión da información, calquera método é adecuado e equivalente. Para os obxectivos superiores, por exemplo, desenvolvemento do pensamento crítico e aprendizaxe autónoma, os métodos centrados nos alumnos son máis axeitados e eficaces. Os resultados superiores obtidos cos métodos axeitados son atribuídos máis á cantidade e calidade de traballo persoal que esixen que ao método *per se* (Prégent, 1990).

Pódese afirmar que os métodos de ensino con participación do alumno, onde a responsabilidade da aprendizaxe depende directamente da súa actividade, implicación e compromiso, son máis formativos que os meramente informativos, xeran aprendizaxes máis profundos, significativos e duradeiros e facilitan a transferencia a contextos máis heteroxéneos.

Todos estes datos indícanos que o cambio de modelo educativo cara ao que pretende dirixirse o proceso de Bolonia determina, dalgún modo, o tipo de metodoloxías ou estratexias de aprendizaxe-ensino máis pertinentes.

Neste contexto, as razóns que xustifican as decisións no terreo metodolóxico proveñen de dúas fontes: os resultados de aprendizaxe esperados, que nestes momentos se centran nas diferentes competencias tanto específicas como xenéricas vinculadas aos títulos universitarios, e as características dunha aprendizaxe eficaz, vinculadas aos modelos socio-construtivistas.

Para ser congruentes con estas formulacións é necesario que as estratexias metodolóxicas propicien determinadas situacións que sitúen ao estudante nunha posición diferente á habitual no ensino universitario. O estudante ha de ser responsable da súa propia aprendizaxe, buscando, seleccionando, analizando e avaliando a información, asumindo un papel máis activo na construción do seu propio coñecemento.

Ademais, a formación de competencias fai necesario o contacto cos contextos sociais e profesionais nos que o futuro titulado vai ter que intervir, así como a capacidade para aprender cos outros de xeito cooperativo, fomentando o intercambio de ideas, opinións, puntos de vista etc.

Por outra banda, unha aprendizaxe destas características demanda metodoloxías que propicien a reflexión sobre o que fai, como o fai e qué resultados logra para ser capaz de utilizalo como estratexia de mellora do seu propio desempeño, desenvolvendo con iso a competencia máis complexa de todas a de aprender a aprender con sentido crítico sobre a súa actuación.

Neste marco as dúas grandes tarefas dos profesores no terreo metodolóxico pódense resumir do modo seguinte:

- Planificar e deseñar experiencias e actividades de aprendizaxe coherentes cos resultados esperados, tendo en conta os espazos e recursos necesarios.
- Facilitar, guiar, motivar e axudar aos estudantes no seu proceso de aprendizaxe.

Deste modo, as metodoloxías elixidas convértense no vehículo a través do cal os estudantes aprenderán coñecementos, habilidades e actitudes, é dicir, desenvolverán competencias. Isto significa que non existe un único mellor método ou camiño senón que o mellor método será unha combinación axeitada de diferentes situacións deseñadas de xeito intencional e sistemático, sendo conscientes de que se queremos lograr ser eficaces na aprendizaxe debemos establecer criterios sobre o volume de información e/ou coñecemento que han de manexar os nosos estudantes.

Por outra banda, non se pode esquecer a relación entre o deseño con outros elementos como son os espazos, no sentido amplo de ser tamén un recurso para a aprendizaxe, o modo de subministrarse a información, a interacción do profesor cos seus estudantes e destes entre si, o número de alumnos e as súas características, os condicionantes relacionados co tipo de materia que se traballa etc. En definitiva, a decisión metodolóxica convértese nun difícil equilibrio entre algunhas variables que poden cambiarse e outras, que en ocasións, non é posible cambiar (Zabalza, 2003).

En síntese, no deseño das metodoloxías activas para favorecer a formación de competencias o reto atópase en ampliar o repertorio metodolóxico intentado coñecer ben e en profundidade as posibilidades das diferentes estratexias e ir experimentando a súa aplicación na práctica educativa, conseguindo, deste modo, a apropiación e adaptación ás nosas circunstancias e posibilidades dos devanditos métodos.

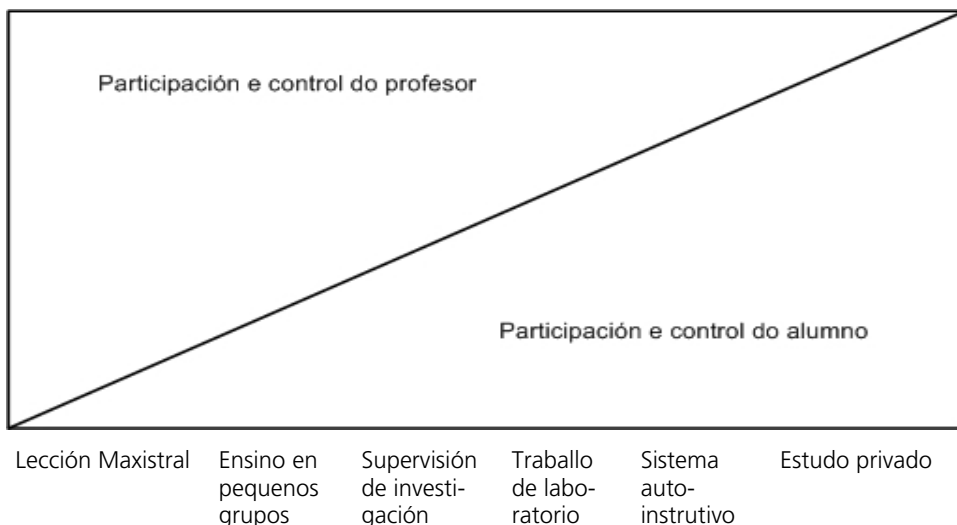
Para achegar algo máis de información sobre o repertorio metodolóxico, no seguinte apartado descríbense algunhas das estratexias máis coherentes co cambio pretendido.

3.4.1. Tipos de metodoloxías

Os diferentes métodos de ensino poden ser situados nun *contínuum*. Brown e Atkins (1988) realizan unha especie de catalogación na que os diferentes métodos de ensino seguen este criterio. Nun extremo están as leccións maxistras nas cales a participación e o control do estudante son mínimos. No outro extremo estaría o estudo autónomo no cal a participación e control do profesor son usualmente mínimos. Debe notarse que mesmo en cada un dos extremos do *contínuum* hai algo de control e participación polo profesor e os alumnos, por exemplo, na lección maxistral os estudantes poden elixir que apuntamentos tomar, se facer preguntas ou mesmo molestar. O estudo autónomo dun alumno está influenciado polas suxestións do profesor, os materiais e as tarefas que se lle encomendaron e os textos que se lle recomendaron.

Entre os extremos do contínuum poden estar o ensino en grupos pequenos, o traballo no laboratorio e a investigación individual ou a supervisión de proxectos. A localización precisa destes tipos de ensino non é doada. Cada

tipo de ensino contén unha rica variedade de métodos que inclúen distintos graos de participación do profesor e do estudante. Por exemplo, o ensino en grupos pequenos pode estar moi estruturado e controlado rixidamente polo profesor, ou pode ser unha discusión libre na cal o profesor intervén ocasionalmente. O traballo de laboratorio pode ser unha serie de experimentos rutinarios especificados con precisión polo profesor ou un conxunto de investigacións guiadas nas que o estudante desenvolve as hipóteses a probar, elixe os métodos e diseña os experimentos apropiados. Unha supervisión de investigacións particular pode ser dirixida totalmente polo profesor e outra dirixida enteiramente polo estudante.



Dende outra perspectiva, tomando como referencia os "distintos escenarios onde teñen lugar as actividades que se van realizar polo profesorado e o alumnado ao longo do curso", De Miguel (2005) formula clasificar os métodos tendo como referencia o seu carácter presencial ou non presencial. Esta clasificación ten de novidade a referencia directa á aplicación do concepto de ECTS na liña de desenvolver modalidades organizativas que potencien o traballo autónomo dos estudantes.

Intentado dar unha visión por necesidade sintética das metodoloxías máis pertinentes para dar resposta aos dous grandes interrogantes que nos formula a decisión neste terreo e que son: que queremos que aprendan os nosos estudantes? e, cales son os procesos involucrados no proceso de aprender?,

ofrezo unha selección de diferentes métodos, utilizando para a súa descrición diferentes fontes de información (Monterrey; 2005; De Miguel, 2005; Prégent, 1990; Brown e Atkins, 1998; Slavin, 1990; Knowles, 1982; Johnson e Johnson, 1991).

MÉTODO		DESCRIPCIÓN	
Contrato de aprendizaxe		Un acordo que obriga a dúas ou máis persoas ou partes, sendo cada vez máis común que os profesores realicen contratos cos seus alumnos para a consecución dunhas aprendizaxes a través dunha proposta de traballo autónomo.	
VANTAXES	EXEMPLOS	RECOMENDACIÓNS	PAPEL PROFESOR-ALUMNOS
<p>Promove o traballo autónomo e responsable do estudante.</p> <p>Permite a atención á diversidade de intereses e ritmos. Favorece a maduración e autonomía do estudante.</p> <p>Desenvolve habilidades comunicativas, interpersoais e organizativas.</p>	<p>Recomendable para cursos superiores onde se pretende o inicio de habilidades para a investigación.</p> <p>En cursos onde haxa alumnos de perfís diferentes.</p>	<p>Utilizar un protocolo no que se especifiquen os obxectivos de aprendizaxe, estratexias, recursos, criterios de avaliación e autoavaliación dos logros, temporización etc.</p> <p>Negociar o protocolo e asinar o compromiso mutuo, establecendo o seu procedemento de revisión durante e ao final do proceso de aprendizaxe.</p>	<p>Profesor: define obxectivos, determina a secuencia das tarefas, establece sesións de autorización ou supervisión, negocia e acorda.</p> <p>Alumno: planifica o itinerario de aprendizaxe, autorregúlase, participa activamente, busca, selecciona e organiza información e evidencias de logro, autoavalía o seu progreso.</p>

Cadro 1. Descrición e características do método de contrato de aprendizaxe

MÉTODO		DESCRICIÓN	
Aprendizaxe cooperativa		Estratexias de ensino nas que os estudantes traballan divididos en pequenos grupos en actividades de aprendizaxe e son avaliados segundo a produtividade do grupo. Pódese considerar como un método para utilizar entre outros ou como unha filosofía de traballo.	
VANTAXES	EXEMPLOS	RECOMENDACIÓNS	PAPEL PROFESOR-ALUMNOS
<p>Permite desenvolver competencias académicas e profesionais.</p> <p>Desenvolve habilidades interpersoais e de comunicación.</p> <p>Permite cambiar actitudes.</p>	<p>Pódese aplicar a todo un curso como filosofía de traballo ou limitalo a algunha das súas partes.</p> <p>Utilízalo para aquelas actividades de aprendizaxe nas que o traballo en equipo garante uns mellores resultados fronte ao traballo individual.</p>	<p>É importante traballar axeitamente a formación dos equipos, o deseño claro e preciso das tarefas ou actividades a realizar, motivar aos alumnos cara á cooperación e traballar as diferentes habilidades da mesma.</p> <p>Tamén é necesario aplicar correctamente os cinco ingredientes de aprendizaxe cooperativa: interdependencia positiva, esixibilidade individual, interacción cara a cara, habilidades interpersoais e de traballo en grupo, e reflexión do grupo.</p>	<p>Profesor: axuda a resolver situacións problemáticas na tarefa e nas relacións.</p> <p>Observa sistematicamente o proceso de traballo.</p> <p>Dá retroalimentación, propiciando a reflexión do equipo.</p> <p>Alumno: xestiona a información de xeito eficaz e desenvolve estratexias de coñecemento do seu modo de aprender.</p> <p>Coñécese a si mesmo e intenta poñerse no lugar dos demais para que todos os membros de equipo se sintan ben e traballen conxuntamente.</p>

Cadro 2. Descrición e características do método de aprendizaxe cooperativa

MÉTODO		DESCRICIÓN	
Aprendizaxe orientada a proxectos		Estratexia na que o produto do proceso de aprendizaxe é un proxecto ou programa de intervención profesional, arredor do cal se articulan todas as actividades formativas.	
VANTAXES	EXEMPLOS	RECOMENDACIÓNS	PAPEL PROFESOR-ALUMNOS
<p>É interesante.</p> <p>Convértese nun incentivo.</p> <p>Permite a adquisición dunha metodoloxía de traballo profesional.</p> <p>Aprender a partir da experiencia.</p> <p>Desenvolve a autoaprendizaxe e o pensamento creativo.</p>	<p>Recomendable en materias terminais.</p> <p>En cursos onde xa se integran contidos de diferentes áreas de coñecemento e se poden realizar traballos multi e interdisciplinares.</p>	<p>É importante definir claramente as habilidades, actitudes e valores que se estimularán no proxecto.</p> <p>Establecer o sistema de seguimento e asesoría ao longo de todo o proxecto.</p> <p>Aplicar os pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrición do contexto do proxecto. 2. Busca de bibliografía. 3. Valoración crítica alternativas posibles. 4. Deseño e elaboración do proxecto. 5. Autoavaliación da aprendizaxe obtida. 	<p>Profesor: actúa como experto, titor, recurso, e avaliador.</p> <p>Estudante: Protagonista.</p> <p>Deseñador.</p> <p>Xestor de aprendizaxe, recursos e tempo.</p> <p>Autoavaliador.</p>

Cadro 3. Descrición e características do método de aprendizaxe orientada a proxectos

MÉTODO		DESCRIPCIÓN	
Aprendizaxe baseada en problemas (ABP)		Estratexia na que os estudantes aprenden en pequenos grupos, partindo dun problema, a buscar a información que necesitan para comprender o problema e obter unha solución baixo a supervisión dun titor.	
VANTAXES	EXEMPLOS	RECOMENDACIÓNS	PAPEL PROFESOR-ALUMNOS
<p>Favorece o desenvolvemento de habilidades para a análise e síntese da información.</p> <p>Permite o desenvolvemento de actitudes positivas ante problemas.</p> <p>Desenvolve habilidades cognitivas e de socialización.</p>	<p>É útil para que os alumnos identifiquen necesidades de aprendizaxe.</p> <p>Aplicase para abrir a discusión dun tema e para promover a participación dos estudantes na atención a problemas relacionados coa súa especialidade.</p>	<p>Que o equipo de profesores desenvolva habilidades para a facilitación.</p> <p>Xerar nos alumnos disposición para traballar desta forma. Retroalimentar constantemente sobre a súa participación na solución do problema. Reflexionar co grupo sobre as habilidades, actitudes e valores estimulados pola forma de traballo.</p> <p>Aplicar os pasos do ABP:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrición clara do problema. 2. Delimitación do problema. 3. Análise problema en grupo. 4. Formulación de hipótese. 5. Formulación obxectivos aprendizaxe. 6. Obtención nova información. 7. Integración grupal información. 8. Verificación solución problema. 	<p>Profesor: experto.</p> <p>Redacta problemas.</p> <p>Asesor, supervisor e xuíz.</p> <p>Titor: xestiona o proceso de aprendizaxe.</p> <p>Facilita o proceso grupal.</p> <p>Axuda a resolver conflitos.</p> <p>Guía a aprendizaxe a través de preguntas, suxestións, aclaracións.</p> <p>Estudiante: xulgan e avalían as súas necesidades de aprendizaxe.</p> <p>Investigan.</p> <p>Desenvolven hipóteses.</p> <p>Traballan individual e grupalmente na solución do problema.</p>

Cadro 4. Descrición e características do método aprendizaxe baseada en problemas (ABP)

MÉTODO		DESCRCIÓN	
Exposición / Lección maxistral		Presentar de xeito organizado a información (profesor-alumnos; alumnos-alumnos). Activar a motivación e procesos cognitivos.	
VANTAXES	EXEMPLOS	RECOMENDACIÓNS	PAPEL PROFESOR-ALUMNOS
Presentar información de difícil comprensión de forma organizada servindo de alicerce para a aprendizaxe.	Como introdución a un tema ou conclusión. Presentar unha conferencia de tipo informativo.	Estimular a participación co uso de preguntas, actividades, materiais e utilizar estratexias de comunicación eficaz. Preparación e estruturación claras.	Profesor: posúe coñecemento, expón, informa, avalía. Alumnos: receptores máis ou menos pasivos. Realiza as actividades propostas e participan.
MÉTODO		DESCRCIÓN	
Estudo de casos		É unha técnica na que os alumnos analizan situacións profesionais presentadas polo profesor, co fin de chegar a unha conceptualización experiencial e a realizar unha busca de solucións eficaces.	
VANTAXES	EXEMPLOS	RECOMENDACIÓNS	PAPEL PROFESOR-ALUMNOS
É motivador. Desenvolve a habilidade de análise e síntese. Permite que o contido sexa máis significativo para os alumnos.	Útil para iniciar a discusión dun tema. Para promover investigación sobre certos contidos. Pódese formular un caso para verificar as aprendizaxes logradas.	O caso debe estar ben elaborado e exposto. Os alumnos deben ter clara a tarefa. Débese reflexionar co grupo sobre as aprendizaxes logradas.	Profesor: redacta o caso: real, completo, con varias alternativas de solución... Fundamenta o caso teoricamente, guía a discusión e reflexión e realiza a síntese final relacionando práctica e teoría. Alumnos: activos. Investigan. Discuten. Propoñen e comprobán as súas hipóteses.

Cadro 5. Descrición e características dos métodos exposición/ lección maxistral e estudo de casos

MÉTODO		DESCRIÓN	
Simulación e xogo		Dan aos estudantes un marco onde aprender de xeito interactivo por medio dunha experiencia viva, a afrontar situacións que quizais non están preparados para superar na vida real, expresar os seus sentimentos respecto á aprendizaxe e experimentar con novas ideas e procedementos.	
VANTAXES	EXEMPLOS	RECOMENDACIÓNS	PAPEL PROFESOR-ALUMNOS
<p>A través dos xogos e simulacións conséguese estimular aos estudantes, dar un valor a aquilo que van descubriendo a través da creación e utilización das súas propias experiencias e interpretacións, e a compartilas de xeito interactivo cos seus compañeiros durante o exercicio.</p> <p>É unha experiencia de aprendizaxe agradable. Motiva a participación.</p> <p>Fomenta gran número de habilidades e capacidades interpersoais.</p>	<p>Contidos que requiren vivencia para facelos significativos.</p> <p>Estimular a participación.</p> <p>Desenvolver habilidades específicas para afrontar e resolver as situacións simuladas.</p>	<p>Os xogos e simulacións teñen unha serie de características que os distinguen doutras formas de aprendizaxe baseadas na experiencia (por exemplo, proxectos ou traballo en prácticas):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Representan unha situación inventada máis que unha "real". -Os límites do exercicio están en xeral claramente definidos polas paredes da aula ou polas regras, ou por ámbalas dúas cousas. -Os participantes sentense máis tranquilos para desenvolver a súa tarefa. <p>A miúdo requírese máis tempo para as etapas da revisión ou do informe que para o propio exercicio.</p>	<p>Profesor:</p> <p>Manexa e dirixe a situación. Establece a simulación ou a dinámica de xogo.</p> <p>Interroga sobre a situación.</p> <p>Alumnos: Experimentan a simulación de xogo.</p> <p>Reaccionan a condicións ou variables emerxentes.</p> <p>Son activos.</p>

Cadro 6. Descrición e características do método simulación e xogo

3.5. Criterios para a selección metodolóxica

Para permitir ao profesor elixir doadamente un método ou unha combinación de métodos de ensino, concibiuse unha matriz que relaciona as familias de métodos identificados nas táboas anteriores con cinco variables susceptibles de influír na elección. Estas cinco variables son as seguintes (Prégent, 1990):

- a) Os niveis dos obxectivos cognitivos previstos: cando falamos de niveis de obxectivos, facemos referencia aquí, por unha parte, aos tres niveis inferiores da taxonomía de obxectivos de Bloom (1990) e por outra parte, aos tres niveis superiores da mesma taxonomía. Para identificar os métodos que permiten alcanzar os obxectivos dunha ou outra destas dúas categorías, utilizamos os códigos INF para a primeira e SUP para a segunda.
- b) A capacidade dun método para propiciar unha aprendizaxe autónoma e continua: trátase da capacidade dun método para incitar os estudantes a adquirir e desenvolver determinadas habilidades de traballo: planificación dunha tarefa de aprendizaxe e verificación do seu cumprimento; clasificación da información e identificación dos puntos importantes; organización do tempo e distribución do esforzo; control da calidade do traballo persoal; organización do traballo en equipo; desenvolvemento da motivación cara á aprendizaxe etc. Para traducir a capacidade dun método para favorecer o traballo autónomo e continuo por parte do estudante, clasificamos os métodos de axuda cos códigos: débil, mediano e elevado.
- c) O grao de control exercido polos estudantes sobre a súa aprendizaxe inflúe considerablemente sobre a calidade deste último. Así, o feito de que deba (ou poida) planificar a súa aprendizaxe fai ao estudante máis responsable, responsabilidade que xera unha motivación máis profunda, fai as aprendizaxes máis significativas, máis perdurables e máis doadamente transferibles.

O control dun estudante pode exercerse tamén sobre a natureza dos obxectivos, sobre o grao de afondamento nos contidos, sobre o modo de asimilar estes contidos e incluso sobre as modalidades de avaliación do logro destes obxectivos. Para clasificar os métodos de ensino en función

deste criterio, utilizamos os códigos seguintes: débil grao de control, mediano e elevado grao de control.

d) O número de alumnos aos que un método pode abranguer é variable. Canto maior é o número de estudantes, existen menos posibilidades de interacción, de control, de supervisión individual ou de realimentación entre o profesor e os alumnos e entre estes últimos entre eles mesmos. O número de estudantes pode ser pequeno (1 a 15), mediano (15 a 30) ou grande (30 a 60) e ás veces mesmo moi elevado (máis de 60).

e) O número de horas de preparación, de encontros cos estudantes e de correccións que un método esixe. Para clasificar os métodos de ensino en función deste criterio empregamos os códigos seguintes: pequeno, mediano e elevado.

Como mostran os datos da táboa 1, os métodos de ensino baseados en exposicións están centrados no profesor xa que é este quen transmite a información aos seus alumnos; por este motivo, estes métodos non favorecen o logro máis que de obxectivos de niveis inferiores. Propician pouco a aprendizaxe autónoma e continua do alumno xa que é o profesor quen se encarga do control das actividades. Non obstante, o profesor que leva a cabo exposicións maxistras pode adaptarse mellor a grupos moi numerosos.

Todos os outros métodos de ensino, tanto os que propician a discusión ou o traballo en equipo como os que se basean na aprendizaxe individual permiten globalmente, ao noso xuízo, alcanzar os obxectivos dos niveis superiores, favorecen -máis ou menos- a aprendizaxe autónoma e continua, e proporcionan aos estudantes un maior grao de control sobre a súa aprendizaxe. Non obstante, no seu conxunto, estes métodos non poden adaptarse máis que a grupos dun tamaño medio, salvo os métodos baseados na aprendizaxe individual que unha vez implantados poden satisfacer a un elevado número de alumnos.

Os métodos de ensino que esixen do profesor a preparación dun material escrito ou outro (estudo de casos, aprendizaxe por resolución de problemas, ensinanzas individualizadas etc.) requiren, en xeral, un considerable esforzo de traballo inicial. Pola contra, este inconveniente é frecuentemente compensado pola calidade das aprendizaxes que encerran estes métodos de ensino.

CRITERIOS DE SELECCIÓN	MÉTODOS DE ENSEÑO	Lección Maxistral		Traballo en equipo			Traballo autónomo
		Formais	Informais	Casos	Problemas	Proxectos	Contrato de aprendizaxe
Niveis dos obxectivos cognitivos		INF	INF	SUP	SUP	SUP	SUP
Capacidade para propiciar unha aprendizaxe autónoma e continuada		Débil	Débil	Mediano	Mediano	Elevado	Elevado
Grao de control exercido polo estudante		Débil	Débil	Mediano	Elevado	Elevado	Elevado
Número de estudantes que se pode abranquer		Grande	Grande	Mediano	Mediano	Mediano	Pequeno
Número de horas de preparación, de encontros e de correccións		Mediano	Mediano	Pequeno	Mediano	Grande	Grande

Táboa 1. Relación entre métodos de ensino e variables que permiten a súa elección

Para resumir, recordemos que un profesor non pode permitirse elixir un método de ensino "ás cegas". Debe, sen dúbida, ter en conta os criterios que describimos en liñas anteriores, así como a natureza da poboación estudantil, da materia, as condicións físicas e materiais e a adecuación entre o método de ensino e a súa personalidade.

Reteñamos, ademais, que a eficacia dunha aprendizaxe depende menos dun método de ensino en si mesmo que da calidade e cantidade de traballo intelectual individual que permite xerar por parte dos estudantes (Zabalza, 2003).

3.6. Deseño e xestión das actividades de aprendizaxe-ensino

As actividades forman parte da decisión metodolóxica pero, no fondo, supoñen a concreción do que se pretende que os estudantes realicen. En si mesmas constitúen unidades de actuación no proceso de ensino-aprendizaxe, unidades integradas, isto é, nelas están presentes tanto os obxectivos formativos (que son os que lles dan sentido) como a actuación dos profesores (que son os que definen a demanda) e a dos alumnos (que son os que han de levar a cabo a actividade demandada). Por iso é moi importante que se realice unha planificación axeitada das mesmas.

Un dos aspectos máis importantes neste punto é a forma en que os alumnos perciban as actividades que se lles propoñen, a importancia das directrices que o profesor subministre para a súa realización e do nivel de guía con que acompañe o seu desenvolvemento, a importancia da realimentación como condición imprescindible para que se desenvolvan axeitadamente os procesos de aprendizaxe etc. En conexión con estas consideracións pódense establecer algúns criterios para deseñar e xestionar calquera actividade:

- Atraverse a innovar sendo creativos, propoñendo aos nosos alumnos modos de traballo distintos aos tradicionais.
- Determinar con claridade os obxectivos para cada actividade, ao contrario, pódenos levar á desorientación e a desenvolver unha actitude negativa ante a técnica.
- Propoñer actividades factibles en función dos diferentes criterios dos que falamos no apartado de selección da metodoloxía. É moi importante distinguir entre unha actividade retardadora e outra que poida levar á frustración.
- Describir o desenvolvemento por pasos da actividade, incluíndo a descrición da preparación, as normas para a súa aplicación na aula e fóra dela, os papeis dos participantes, así como o procedemento para as conclusións.
- Calcular o tempo requirido.
- Determinar o material, tanto o que debe elaborar o profesor como o que debe ser feito polos estudantes.
- Determinar o momento do curso no que se aplicará.

- Sistematizar as observacións e conclusións que se derivan da aplicación da actividade, propoñendo melloras e facendo observacións que mesmo poidan compartirse con outros profesores.

3.7. Algunhas condicións que garanten a utilización de metodoloxías activas

Despois de describir as razóns que xustifican a revisión metodolóxica, así como de presentar algunhas metodoloxías pertinentes no contexto de cambio educativo no que nos movemos, gustaríame finalizar a miña achega sinalando algunhas condicións mínimas que poden garantir a utilización de metodoloxías activas: en primeiro lugar, o estudante debe ser confrontado a unha situación de partida que sexa complexa; en segundo lugar, débesele pedir que elabore un produto observable e avaliable en relación coa devandita situación; en terceiro lugar, neste proceso de elaboración, o estudante (só ou en equipo) está activo e o profesor non é o actor principal pero si unha persoa que actúa como guía e recurso. Estas tres condicións pódense precisar (De Ketele, 2001).

De inicio, a situación de partida complexa supón poñer a disposición do alumno os recursos necesarios e a asignación da tarefa concreta coas consignas claras e precisas. Pódese cualificar unha situación de complexa se permite soamente que o estudante enxergue o proceso que ten que seguir para lograr un resultado satisfactorio. Isto implica que os recursos postos á súa disposición se contemplan, ben como información que lle poida faltar e que terá que seleccionar e organizar, ben como información non esencial e mesmo contradictoria (tal e como se pode producir na realidade profesional e na vida cotiá) que terá que valorar e comprender. Non obstante, para favorecer a aprendizaxe, esta tarefa complexa deberá esmiuzarse noutras tarefas máis sinxelas que lle permitan ir obtendo resultados parciais, se ben todos eles deberán coordinarse de xeito pertinente para poder alcanzar o resultado desexado. As consignas permiten calibrar o tipo de produto que hai que realizar; guiar ao estudante, pero non inducir o proceso de produción que debería deixarse para ser descuberto polo alumno (esta será "a súa produción").

Ao final, o estudante, só ou en grupo, realizaría unha produción en relación coa situación de partida proposta. Esta produción é observable e avalia-

ble. Os criterios de calidade deberían ser coñecidos no inicio ou descubertos durante o proceso e mesmo reconstruídos cos estudantes. O grao de complexidade e de calidade da aprendizaxe dependerá esencialmente da natureza do binomio situación de partida-produto.

Entre a situación de partida proposta e a produción, atópase un proceso complexo de elaboración e realización. Este proceso baséase na actividade do alumno, só ou en grupo segundo o caso. O profesor xoga un papel esencialmente de persoa guía e recurso, no que as interaccións cos alumnos se centran en facilitar o seu papel activo e axudalo a descubrir por si mesmo como se realiza a tarefa e obter unha produción de calidade. As interaccións entre os estudantes descansan sobre a idea de xerar o "conflito socio-cognitivo", é dicir, a confrontación construtiva das representacións persoais.

Referencias

- Altarejos, F., Ibáñez-Martín, J. A., Jordán, J. A., Jover, G. (1998). *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- American Association of University Professors (2000). *Statement on Professional Ethics*. <http://www.aaup.org/Rbethics.htm>.
- Anderson, E. (Ed.) (1993). *Campus Use of the Teaching Portfolio*. Washington D. C.: American Association for Higher Education.
- Argyris, Ch. e Schön, D. A. (1995). *Organizational Learning II*. Reading, Massachusetts (USA): Addison-Wesley Publishing Company.
- Association Internationale de Pedagogie Universitaire (2004). http://www.ipm.ucl.ac.be/rubrique.php3?id_rubrique=51
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Baume, C. e Baume, D. (2001). Un plan nacional de formación y acreditación para profesores universitarios. *Boletín de la RED-U*, 1 (3), 5-14.
- Bird, T. (1997). El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades. En J. Millman e L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla S.A.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educativas*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Brown, G. e Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Conferencia de rectores de las universidades españolas (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuestas metodológicas para la renovación de las metodologías educativas*.
- Darling Hammond, L. e Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a*

- Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do.* New Jersey: Jossey Bass.
- De Ketele, J. M. (2001). L'Évaluation dans le cadre de méthodes actives. *Jornadas de Innovación Educativa. Metodologías activas y evaluación.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- De la Cruz Tomé, M^a A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 55-66.
- De la Cruz Tomé, M^a A. (2005). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias.* Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma de la Enseñanza Universitaria. En P. Apodaca e C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación.* Barcelona: Laertes S.A. ediciones.
- De Miguel, M. (1998). La evaluación de profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 45-67.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-35.
- De Miguel, M. (Coord.) (2005). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Proyecto EA2005-0118.
- Dirección de investigación y desarrollo educativo (2005). *Las Estrategias y técnicas didácticas en el rediseño.* Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Consulta del 15 de Septiembre de 2006, de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- Donnay, J., Romainville, M. (Eds.) (1996). *Enseigner à L'Université: Un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck & Lancier.
- Dunkin, M. (1995). Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education. *Higher Education Research and Development*, 14, 21-33.
- Elton, L. (2000). Turning Academics into Teachers: a discourse on love. *Teaching in Higher Education*, 5 (2), 257-260.

- Elton, L. (1996). Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education. En R. Aylett e K. Gregory (Eds.), *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London: Falmer Press.
- Elton, L. (2001). Training for a craft or a profession? *Teaching in Higher Education*, 6 (3), 420-421.
- Escudero, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2006). *El espacio europeo de educación superior ¿será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia: ICE Universidad de Murcia.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández March, A. (2001). El Portafolio docente como estrategia formativa y desarrollo profesional. *Boletín de la RED-U*, 1, 9-13.
- Fernández March, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- Fernández, A., Maiques, J. M. (2001). La Carpeta Docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza. En VVAA (Eds.), *Evaluación de Políticas Educativas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gibbs, G. (1995). The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 1 (2), 147-157.
- Gibbs, G. (2001). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales. Resultados y tendencias. *Boletín de la RED-U*, 1, 9-13.

- Hutchings, P. (1993). Lessons from AAHE's Teaching Initiative. En M. Weimer (Ed.), *Faculty as Teachers* (pp. 63-66). The Pennsylvania State University: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. e Smith, K. A. (1991). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Keesen, F., Vermeulen, E. (1995). *Acknowledging teaching qualities in academic careers*. Paper presented at AIR Conference. Boston.
- Knapper, C. e Wilcox, S. (1998). Preparing a Teaching Dossier. En *Instructional Development Centre*. Kingston, Ontario: Queen's University.
- Knowles, M. S. (1982). *El estudio autodirigido: guía para estudiantes y profesores*. México: Alhambra Mexicana.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lasnier, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Martin, E. (1999). *Changing Academic Work: Developing the learning university*. Buckingham: SRHE and University Press.
- Martínez Mut, B., Fernández, A. et alii (2005). El cambio de cultura docente y el Espacio Europeo de Educación Superior. En V. Esteban Chapapría (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Martínez, M. (2006). Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente en la universidad. En J. Carreras et alii, *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Mcdonald, I. (2001). The Teaching Community: recreating university teaching. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 152-167.
- Mcfarlane, F. (2001). Justice and Lecturer Professionalism. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 141-152.
- Michavila, F., Calvo, B. (1998). *La Universidad española hoy*. Madrid: Síntesis.
- Michavila, F., Calvo, B. (2000). *La Universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Ministros Europeos (1999). *Declaración de Bolonia*.

- Monereo, C. e Pozo, J. I. (Eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Parmentier, P. H. et alii (2000). *Formation Pedagogique et développement professionnel des professeurs d'université*. En Actas Coloquio de L'AECSE. Toulouse, www.ipm.ucl.ac.be.
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. H. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montreal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- Rasdem, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rice, R. E. (1993). Redefining the Faculty Role. En M. Weimer (Ed.), *Faculty as Teachers* (pp.101-103). The Pennsylvania State University: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass Pub.
- Schön, D. (Ed.) (1991). *The reflective Turn*. New York: Teacher College 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.
- Scriven, M. (1991). The dependence of teacher development on teacher evaluation. En P. Hughes (Ed.), *Teacher's Professional Development*. Australia: ACER.
- Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/Tenure decisions*. Bolton MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Shulman, L. (1992). Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

- Shulman, L. (dir) (1992). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Shulman, L. (2004). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Squires, G. (1999). *Teaching as a professional discipline*. London: Falmer Press.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el S. XXI: visión y acción*. Documento de trabajo. Conferencia mundial sobre la Educación Superior: París.
- Varcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Proxecto EA2003-0040
- Varios (1999). Mini Colloque sur la Formation Pédagogique des nouveaux enseignants a l'université. En *16 Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*. Montreal, 25-28 Mai. Documento de trabajo.
- Villa, A. (2004). Evidencias de innovación en el sistema universitario. En *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*, 1 (pp.37-80). Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero.
- Wasserman, S. (1993). *Getting Down to Cases: Learning to Teach with Case Studies*. New York: Teachers College Press.
- Weimer, M. (Ed.) (1997). *Faculty as Teachers*. The Pennsylvania State University: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- Wright, A. (1994). Successful Faculty Development: strategies to improve university teaching. En A. Wright et alii (Eds.), *Teaching Improvement Practices: international perspectives*. Mass, Auker Publis. Co. Bolton.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: una visión de conjunto*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. e Gore, J. (1990). Teacher Socialization. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

