

Propuesta para la formación del profesorado universitario

Mireya Vivas G. / Gladys Becerra T. / Damaris Díaz H.

Universidad de Los Andes Táchira / mireyavi@cantv.net.ve / yolandabecerrat@hotmail.com / damadh@cantv.net.ve
Aceptado: Septiembre 2003

Resumen

En este artículo se presentan un conjunto de propuestas dirigidas a orientar el proceso de formación del profesor que se inicia en la docencia universitaria. Desde nuestra propia experiencia y a partir de una exploración que realizamos acerca del trayecto de formación que recorren los profesores que ingresaron al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira, para el período 1995-2000, destacamos algunos referentes básicos que deben considerarse en los planes de formación del profesor novel universitario. Nos propusimos formular propuestas a partir de las necesidades y expectativas detectadas enmarcadas en unos referentes teóricos, cuyos ejes son la revisión de la docencia universitaria y los nuevos roles del docente

Palabras clave: formación del profesorado; profesores nóveles, profesores universitarios.

Abstract

PROPOSAL FOR THE UNIVERSITY FACULTY'S FORMATION

This article discusses a proposal aimed at guiding the process of professional development of professors who start teaching at the university. From our own experience and based on an exploratory study we conducted about the professional development of professors who entered into the Pedagogy Department at the University of Los Andes Táchira, from 1995 to 2000, we highlight some elements that should be taken into account when designing professional development activities for the novice professor who start teaching in college. Based on the needs and expectations we identified, we propose a revision of college teaching and the new roles of professors.

Key words: professional development, novice teachers, professors.

Résumé

PROPOSITIONS POUR LA FORMATION DU CORPS ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE

Dans cet article on présente un groupe de propositions destinées à orienter le processus de formation du professeur qui s'initie à l'enseignement universitaire. Depuis notre propre expérience et à partir d'une exploration que nous réalisons autour du trajet de formation que parcourent les professeurs qui sont entrés au département de pédagogie de l'Université de Los Andes Táchira pendant la période de 1995-2000, nous y dédions quelques références de base qui doivent être considérées dans les plans de formation du nouveau professeur universitaire. Nous nous donnons pour objectif de formuler des propositions à partir des besoins et d'expectatives détectées et encadrées dans des références théoriques. Les axes de ces références sont la révision de l'enseignement universitaire et les nouveaux rôles de l'enseignant.

Mots-clés: formation du corps professoral; nouveaux professeurs, professeurs universitaires.

El apoyo teórico para esta investigación se centró en cuatro grandes referentes considerados interdependientes y multivariantes, así como también objetos de estudio de la Pedagogía y de la Didáctica Universitaria. Esos referentes son: docencia universitaria, formación del profesorado, profesorado nómada e investigación de la enseñanza.

Docencia universitaria

La docencia es una de las funciones básicas de la academia, de base científica y altamente compleja debido a sus compromisos con el desarrollo personal y profesional de las nuevas generaciones; sus vinculaciones con la producción del conocimiento y con el contexto y sus responsabilidades con la variedad, calidad y significatividad de los aprendizajes del futuro profesional.

Por esa trascendencia individual, social, política y epistemológica, dicha función demanda planificación, organización, investigación y una plena inserción dentro de un sistema didáctico y un proyecto curricular, cuyas revisiones permanentes y en colectivo le permitan alcanzar la calificación de pertinente, vigente y eficaz.

El incremento de las profesiones, la multiplicación del conocimiento, la demanda matricular y la proliferación de los medios informativos son factores externos que plantean la inminente transformación de la enseñanza universitaria, incluyendo sus objetivos, estrategias, ambientes y recursos. En consecuencia, todo profesor universitario, además de adquirir una sólida formación, debe demostrar competencia pedagógica. Díaz H. (2001) «define esta competencia como las capacidades y habilidades para enseñar una disciplina y atender el desarrollo de la personalidad del estudiante, así como también la pericia para conducir a todo el estudiantado hacia el logro de los diversos objetivos de aprendizaje» (p. 67). También incluye en la misma, la responsabilidad crítica y creativa frente a los desafíos tecnológicos, la clarificación de alianzas y, la previsión de una gran parte de la realización futura del profesional.

Independientemente de sus otras profesiones, el profesor universitario deberá aprender la profesión docente; ello implica aprender una variedad de tareas estratégicas de naturaleza psicológica, administrativa, curricular y didáctica. Por tanto, las ac-

tuaciones profesoras no pueden ser intuitivas, espontáneas, arbitrarias, aisladas, tradicionales o centradas en el aula. Al contrario, desde los nuevos enfoques pedagógicos y didácticos se promueve al profesor universitario como un profesional de un amplio perfil, cuyos saberes, habilidades y actitudes son cada día más exigentes. Su saber profesional abarca conocimientos actualizados de la disciplina que enseña, de la didáctica universitaria y de la didáctica especial correspondiente. Como habilidades sobresalen las vinculadas a enseñar desde distintos escenarios, con diferentes estrategias y en función de la significatividad de los aprendizajes; a ser agente del cambio social y de los cambios curriculares, innovador, investigador, asesor, mediador de los conocimientos, intérprete de las necesidades y expectativas del alumnado y del contexto laboral, tutor, evaluador y responsable de la ecología del aula. Con ética y actitudes visibles para el trabajo formativo, colaborativo, transdisciplinario, interinstitucional e internacional. Culto y con dominio de los medios digitales de la información, recursos imprescindibles en la enseñanza actual.

Todas estas consideraciones, remiten a promover a la investigación como base de toda enseñanza. En principio, para organizar los contenidos a enseñar, luego para indagar sus impactos, experimentar en el aula y también para utilizarla como estrategia de enseñanza y de aprendizaje. Medina (1998), lo corrobora cuando define la enseñanza como:

comunicación y reelaboración del conocimiento en cuanto formador y propiciador del aprendizaje de los estudiantes e investigación, actividad orientada a la elaboración de nuevo saber, perspectivas y procesos para comprender y explicar la complejidad de los seres humanos y de su relación consigo mismos y el mundo. Estas dos tareas requieren de una singular capacitación del profesorado para realizarlas complementariamente y para que sirvan a la Universidad como respuesta a su sentido social y a su identidad profesionalizadora (p. 15).

Formación del Profesorado Universitario

Abundan los intereses por la mejora de las actuaciones del profesorado, universitario. Desde allí las novedosas estrategias y programas por atender

sistemáticamente su formación. Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) definen el desarrollo profesional docente como un proceso continuo en el cual pueden diferenciarse tres momentos: la formación inicial, la formación del profesorado novel y la formación del profesorado experimentado.

La formación inicial, comprende aquellas actividades organizadas para facilitar la adquisición de los conocimientos, destrezas, actitudes y disposiciones pertinentes para desempeñar tal actividad profesional. A esta fase, en algunos contextos, se le llama también Preformativa o Preparatoria. De acuerdo con la literatura revisada, no existe un criterio unánime sobre su necesidad. Más aún, encontramos que en la mayoría de las universidades los profesores inician sus actividades docentes, sin esa preparación previa.

La formación del profesor novel, es aquella que se da durante los primeros años de desempeño docente, cuando el docente adquiere múltiples compromisos en un contexto desconocido y complejo, propio de las organizaciones universitarias.

La formación del profesorado experimentado, se refiere, como su nombre lo indica, a los profesores con experiencia. Se inscribe dentro de la concepción de la formación permanente, necesaria para entender y atender a un mundo cambiante o para plantear respuestas o nuevos interrogantes como parte de la participación activa y creativa de cada académico en los escenarios del conocimiento.

A continuación abordaremos, con mayor detenimiento, la etapa de Formación del profesorado novel por ser objeto de este trabajo.

Formación del Profesorado Novel

Se entiende por profesor novel cualquier profesor universitario ubicado en los primeros tres a cinco años de su desempeño docente. Sin duda, es una etapa de muchas tensiones, causadas por las dificultades que causa enfrentarse a contextos complejos y desconocidos, con otras responsabilidades sumadas al acto de enseñar y dentro de una cultura organizacional y curricular muy particulares. El profesional principiante entra en contacto con la complejidad de la enseñanza fundamentado en una teoría, que en el mejor de los casos, debe ser lo más consciente posible, y empieza a vincularse con un

«La formación del profesor novel, es aquella que se da durante los primeros años de desempeño docente, cuando el docente adquiere múltiples compromisos en un contexto desconocido y complejo, propio de las organizaciones universitarias».

programa de asignatura ajeno y con una población estudiantil con expectativas sobre el profesor nuevo.

Para Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) es el período de socialización del profesorado novel abarca el campo de nuevas relaciones mediante el cual el recién ingresado llega a ser un miembro activo y participante de la sociedad de profesores. Proceso que se efectúa, fundamentalmente, dentro de las estructuras organizativas del departamento e incluye actitudes, valores, creencias, hábitos y formas de llevar a cabo las tareas propias de este tipo de instituciones, las cuales junto a los patrones de relaciones y maneras de asociación entre sus miembros, hacen que se adapte al grupo y se identifique con el tipo de cultura departamental. Los elementos de esta cultura institucional deben ser «aprendidos» por el novel para sentirse miembro del grupo.

Con frecuencia, durante ese período de socialización se genera un impacto, como consecuencia del choque que se da entre la construcción teórico-práctica de carácter preposicional que el profesor novel ha consolidado en su formación inicial y el contacto con esta nueva realidad compleja y dinámica, donde el día a día se presenta incierto. Por lo general, el docente novel vive un período de angustia e inseguridad, por lo que busca soluciones, consulta a profesores expertos y, a veces, por ensayo y error, se apropia de una práctica generalmente irreflexiva, y hasta puede llegar a ser rígida, si no experimenta un proceso de acompañamiento, reflexibilidad y diálogo sistematizado. Desde esta forma asistemática, su labor de enseñante generalmente se limita sólo al aula, construyendo una práctica pedagógica solitaria que, con el tiempo, cada

docente la defiende como sinónimo de autonomía. (Saint – Onge, 1997).

Con relación a estas vivencias iniciales de los profesores universitarios Imbernón (1997) precisa:

Si se sobrevive a esta etapa, ya se han podido establecer mecanismos de defensa, se corre el peligro de perpetuar una determinada práctica empírica que no va acompañada de la reflexión y que adolece de la capacidad de innovación que debe acompañar a un proceso de integración profesional. Por el contrario, dicha práctica se convierte en un recurso adaptativo, una socialización adaptativa (una contaminación profesional), de supervivencia profesional al medio, apareciendo situaciones adaptativas alienantes, un ajuste estratégico interiorizado sin conflicto... (pp. 60,61)

Marcelo (1994) considera que este primer período es muy fértil e importante para aprender el oficio de docente, por ello enfatiza la necesidad de plantearles propuestas formativas dirigidas a potenciar su capacidad de reflexión y de autocrítica permanente. Dichas propuestas deben formularse desde una concepción del docente como práctico reflexivo, capaz de construir conocimiento a partir de su implicación personal y profesional. Para este autor existen dos tipos de formación inductiva del profesorado:

- *La formación inductiva centrada en las Instituciones*, cuyo propósito fundamental es formar a los profesores noveles mediante actividades que estén integradas en la problemática de desarrollo profesional de la Institución donde laboran.
- *La formación inductiva centrada en los profesionales experimentados*, cuya finalidad es formar a los profesores noveles a través del acompañamiento de un profesor experimentado, quien puede, entre otros, realizar observaciones a las clases del profesor principiante para luego someterlas a discusión con el principiante por ser una estrategia de formación muy enriquecedora. Además, el profesor con experiencia es el más indicado para integrarlo adecuadamente a la dinámica universitaria.

Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) consideran que la formación del profesorado novel debe incluir su integración a un colectivo docente y debe con-

templar, entre otros aspectos:

- ❑ Adquisición de información básica sobre la vida de la universidad y el departamento.
- ❑ Adquisición de conocimientos sobre la vida del aula universitaria.
- ❑ Dominio de estrategias de intervención didáctica.
- ❑ Análisis de problemas de aprendizaje y desarrollo del alumno universitario.
- ❑ Formación en habilidades y estrategias de comunicación.
- ❑ Capacitación en estrategias de investigación e innovación educativa.
- ❑ Estudio y aplicación de procesos de evaluación de los aprendizajes.
- ❑ Desarrollo del pensamiento crítico, de valores y de ética profesional.

La Formación de los Profesores Noveles en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes Táchira

El Departamento de Pedagogía cuenta con 29 profesores con distinta antigüedad y niveles académicos. Para el año 2001, existían ocho profesores noveles, cuya antigüedad no superaba los cinco años. Se recogió información de su trayecto de formación al departamento a través de entrevistas a profundidad no estructurada, realizadas a todos ellos.

La población profesoral novel entrevistada presenta diferentes condiciones de trabajo, grados académicos y dedicación, según se observa en la Tabla 1.

Igualmente, el procesamiento de la información arrojó los siguientes resultados:

- Los profesores perciben la ausencia de políticas institucionales de formación del profesorado. Ello se corroboró con la inexistencia de programas sistemáticos y permanentes dirigidos a la información, orientación y formación del profesor que ingresa a la Universidad.
- Su inserción al medio universitario se ha dado de manera informal. Recibieron apoyo espontáneo y ocasional de otros profesores miembros del departamento.
- Su trabajo se desarrolla con exceso de carga horaria y de manera solitaria. Los profesores contratados por horas señalaron dificultades para

[Tabla 1]

**Profesores de reciente ingreso Departamento de Pedagogía
Universidad de Los Andes - Dic. 2001**

Profesor	Fecha de ingreso	Condición	Categoría	Dedicación	Estudios actuales
01	01-10-97	Ordinario	Instructor	Exclusiva	Doctorado
02	01-02-95	Contratado	Instructor	Tiempo completo	Maestría
03	01-05-98	Contratado	Instructor	12 horas	
04	15-03-96	Ordinario	Instructor	Exclusiva	
05	01-05-96	Contratado	Instructor	12 horas	
06	15-02-95	Ordinario	Asistente	Exclusiva	Doctorado
07	15-06-2000	Ordinario	Instructor	Exclusiva	

Fuente: Departamento de Pedagogía

trabajar en colectivo y asumir otras tareas, por cuanto tienen otros compromisos laborales fuera de la Universidad.

- Es oportuno señalar que las reuniones de los profesores del Departamento se centran generalmente, en el trabajo administrativo, sin abordar los aspectos pedagógicos o investigativos, así mantienen al profesorado novel sin espacios para debatir sus interrogantes o inquietudes.
- Aunque los profesores noveles participan en actividades de formación como: seminarios, talleres, congresos, maestrías, doctorado, círculos de estudio, entre otras; esas actividades, suelen ser ocasionales y de interés personal, pues tales actividades no responden a una programación institucional sistemática.
- Manifestaron sentirse nerviosos, desconfiados, rechazados, angustiados, solos, desamparados y desorientados frente a todas las tareas inherentes al ejercicio profesional.
- La generalidad de profesores entrevistados encuentra dificultad para la investigación sistemática de su práctica docente, argumentan falta de tiempo, incluso para participar en los grupos de investigación existentes en el departamento.
- Los profesores en la condición de ordinarios manifestaron que a ellos el Departamento les elaboró un plan de formación, pero sólo fue un requisito administrativo, pues no se aplicó.

Análisis de los datos recabados

El Departamento de Pedagogía de la Universi-

dad de Los Andes Táchira, no ha asumido plenamente el reto del desarrollo profesional de sus profesores noveles. Esta situación contradice las insistentes recomendaciones de los expertos y de organismos internacionales, quienes enfatizan la urgencia de establecer políticas claras de formación del profesorado universitario.

La ausencia de una política formativa del profesorado evidencia, a su vez, la inexistencia de compromisos con la transformación de la enseñanza, de concepciones teóricas sobre la docencia y de una verdadera valoración de la formación profesoral como meta esencial de todo proceso pedagógico.

La información recabada permite afirmar que dentro del contexto estudiado, el docente aprende a serlo a través de un proceso autodidacta, intuitivo, empírico, rutinario y en solitario. Esta situación es similar a la encontrada por Blázquez (1999) en el contexto español, donde los profesores noveles ni conviven, ni investigan, ni aprenden a enseñar junto a sus pretendidos maestros.

Los estados psicológicos generados por el contexto institucional como el aislamiento, la falta de apoyo y la inseguridad de los profesores entrevistados, pueden constituirse en elementos generadores de malestar docente, lo que podría conducir a lo que Santos Guerra (1983) denomina la erosión de la función docente, que implica el deterioro de las ilusiones, esperanzas, esfuerzos y compromisos (En Marcelo, 1994, P. 153).

Es importante señalar, además, que los resultados de esta investigación revelan una discordancia entre las funciones de docencia e investigación. Los

profesores noveles no investigan sobre su práctica docente, ni están involucrados con grupos de investigación. Esta irregularidad, de acuerdo con lo planteado por Marcelo (1994) puede tener graves repercusiones en la calidad de la enseñanza, ya que los profesores no profundizan en el conocimiento de su campo de estudio, y por ende, la relación entre producción del conocimiento y su comunicación no es fluida, ni estable. Pudiese estar enmarcada dentro de una cultura institucional que valora más la investigación en la disciplina que en la docencia.

Propuestas y Recomendaciones

A partir de los hallazgos de la presente investigación, las experiencias en otros contextos, las referencias teóricas y las reflexiones sobre el caso estudiado, proponemos la definición urgente de una política de formación de los profesores de reciente ingreso por parte del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira, la cual debe fundamentarse en las siguientes premisas y abarcar varias estrategias:

- ❑ El Departamento debe considerarse como el espacio natural para la formación de su propio profesorado. Por tanto, debe elaborar programas integrales de formación a partir del perfil del docente universitario, las necesidades y expectativas detectadas y las tendencias de la Carrera de Educación. Los programas deben ser flexibles y abiertos, de tal manera que permitan aprovechar las ofertas y recursos ofrecidos por otras instancias de la misma universidad u otras instituciones.
- ❑ Las profesoras y profesores noveles han de participar activa, pero voluntariamente en la planificación, desarrollo y evaluación de tal programa. Su implicación debe basarse, exclusivamente en una decisión personal, condición sine qua non para el éxito de cualquier proyecto, además, deben esforzarse por desarrollar la cultura del trabajo colaborativo que supere la tradicional actitud individualista y fortalezca todas sus actuaciones.
- ❑ Implementar la figura del profesor tutor, también llamado mentor o asesor. Éste será un profesor de escalafón del mismo departamento, poseedor de: experiencia docente, habilidad en la gestión de clase, disciplina, capacidad comunicativa, actualizado y con cualidades personales como paciencia, tolerancia y flexibilidad. Su función pedagógica será acompañar al profesor principiante en sus primeros años de actuación profesional con el propósito de asesorarle didáctica y personalmente, constituyéndose en un significativo apoyo. Sus tareas estarán orientadas a atender las necesidades emocionales, sociales e intelectuales de los profesores principiantes.
- ❑ Se recomienda que el profesorado universitario convierta su labor docente en objeto de investigación, para lo cual puede escoger estrategias que se tornan autoformativas tales como: la investigación-acción, autobiografías, autoevaluación, participación activa en grupos de discusión y de estudio. Todas ellas estimulan el pensamiento reflexivo, crítico, autocrítico y creativo, indispensable para la toma de decisiones y para alcanzar una participación relevante en las transformaciones universitarias.
- ❑ El educador ha de ser considerado y, él ha de considerarse a sí mismo, un intelectual, con una sólida preparación para actuar en distintos escenarios dentro y fuera de la institución, que interprete de la dimensión político-social de la Universidad. Debe participar crítica y creativamente en la construcción y difusión del conocimiento de su respectiva disciplina.
- ❑ Se hace necesario el reconocimiento, por parte de las autoridades de la Universidad, de la urgencia de la formación integral del profesorado.
- ❑ Crear en el Departamento las condiciones administrativas y tecnológicas para garantizar la mejora de la docencia y la formación del profesorado. En principio, otorgando la misma importancia a la enseñanza y a la investigación, creando redes de colaboración para el conocimiento e intercambio tanto para el desarrollo disciplinar, como para el de innovaciones didácticas y curriculares, estableciendo locales equipados con las nuevas tecnologías para diseñar estrategias para un trabajo didáctico destacado.
- ❑ Sensibilizar y corresponsabilizar al profesorado en la importancia de su propia formación. La oferta de actividades debe ser variada y sugerente con el fin de que cada profesor pueda en-

contrar atendida de algún modo sus necesidades de formación. Se recomienda no establecer regulaciones rígidas que pudieran ser coercitivas de las acciones formativas, por el contrario debe desarrollarse una política que promueva la participación, orientando y facilitando medios y recursos para que los demás departamentos o grupos de profesores pudieran participar.

- El programa de formación del profesorado novel debe incluir una fase de información institucional, donde se incorpore lo relativo al origen, misión, visión y filosofía de la universidad; diseño curricular de las carreras, reglamento de evaluación; reglamento del personal docente y de investigación; disposiciones legales y procesos administrativos. Todo ello para permitirles una rápida y efectiva inserción en la dinámica universitaria. Esta información debe ser fortalecida con un recorrido por las instalaciones con el propósito de familiarizarlos con los ambientes universitarios y lograr su mejor aprovechamiento.
- A los profesores principiantes debe asignárseles una razonable carga horaria, cuyo interés es garantizarles el tiempo para integrarse satisfactoriamente a las actividades de formación, investigación y extensión.
- Los departamentos deben propiciar la creación de redes de apoyo de profesores principiantes, a través del correo electrónico, del contacto personal, grupal e individual, con el objeto de proporcionar apoyo emocional y técnico.



Referencias

Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Blázquez, F. (1999). Una experiencia española: El Plan de Formación del ICE de la Universidad de Extremadura. *Revista Intrauniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 171-185.

Escudero, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: Cultura, política y procesos. *Revista Intrauniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.

Farrand, R. (1999). La formación de docentes universitarios a través de una maestría: Algunas cuestiones pendientes

para el caso de la Universidad Mexicana. Comunicación *IX Congreso de Formación del Profesorado: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario*. Cáceres, 2-5 de junio de 1999.

García, F. y F. Doménech (1999). La formación del profesorado novel en la Universidad Jaume I de Castellón: Iniciación de un Programa Piloto. Comunicación *IX Congreso de Formación del Profesorado: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario*. Cáceres, 2-5 de junio de 1999.

Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesorado y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Intrauniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.

Juanco, A. y F. Albuérne (1999). La maestría en docencia universitaria: Una contribución al perfeccionamiento pedagógico del profesorado universitario. Comunicación *IX Congreso de Formación del Profesorado: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario*. Cáceres, 2-5 de junio de 1999.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU

Mata, A. (1999). La formación pedagógica del profesorado universitario: El caso de Centroamérica. *Revista Intrauniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 159-169.

Mayor, C. y M. Sánchez (1998). La implicación del profesorado universitario en su desarrollo profesional: la formación de equipos docentes en la Universidad de Sevilla. En *La formación del profesorado: Evaluación y calidad*. (pp. 533-546) Universidad de Las Palmas.

Medina, A. (1998). Organización de la Formación y Desarrollo Profesional del Docente Universitario. Actas *V Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Universidad Complutense y Universidad nacional de Educación a Distancia de España.

Pérez G., A y Gimeno S., J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la escuela*, 17, 52-73

Román, J. (1999). Especialista en docencia universitaria: un título propio en la Universidad de Valladolid. Comunicación *IX Congreso de Formación del Profesorado: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario*. Cáceres, 2-5 de junio de 1999.

Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico, pero ellos ... ¿aprenden?* Bilbao: Mensajero.

Yániz, C. (1999). Una experiencia de formación docente en la Universidad de Deusto. Comunicación *IX Congreso de Formación del Profesorado: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario*. Cáceres, 2-5 de junio de 1999.