

# Significados de la “Formación docente” en las universidades españolas en el marco del EEES<sup>1</sup>

## Hidden meanings in the Spanish universities’ teaching improvement plans within the EEES frame

Joan Rué Domingo

Universidad Autónoma de Barcelona, Joan.Rue@uab.cat

Ignacio De Corral Manuel de Villena

Universidad Politécnica de Cataluña, ignacio.de.corral@upc.edu

### Resumen

Las universidades españolas han empezado a cobrar conciencia de hallarse ante un cambio muy profundo, que afecta al conjunto de Europa. Ahora bien, ¿cómo hacer dicho cambio?, ¿Cómo llevarlo a cabo? Uno de los riesgos más grandes para que dicho cambio no se de realmente es equivocar la propia concepción del mismo y la de su desarrollo. En este texto se propone un análisis de los significados asociados a la idea de cambio, observados en las distintas propuestas de formación ofrecida por las distintas universidades españolas a su respectivo profesorado. Dicho análisis permitirá aproximarnos al significado de cambio latente en la propuesta de formación para el modelo denominado como EEES. El resultado del mismo nos puede proporcionar, además, una visión de lo que nos falta y de lo que podría hacerse, con el fin de responder del modo mejor posible a los nuevos retos diagnosticados. Finalmente, este análisis pretende despertar el interés de los responsables académicos y los programadores de aquella formación en cada una de las instituciones de Educación Superior interesadas en contrastar sus propias ofertas y las caracterizaciones de las mismas con el referente que emerge en este trabajo.

### Abstract

Nowadays, the Spanish universities had progressively become aware of the current HE changing model across U.E. However, some questions rose, as being crucial: how to do such a change? how to develop it? One of the main risks of such change is to get wrong about both, its foundations and its basic meaning, as well as on its own development. This text displays an analysis focused on the associated meaning of the change’s conceptualization observed in the different plans for improving teaching, within the Spanish universities, according the basic trends of the EEES model. Its main conclusions allow us to get a picture about the given responses at the new raising challenges of such process and about what is missing in it. The above can be useful as well for teaching improvement planners and academic authorities in order to contrast their own plans and their basic trends with the frame that the above analysis depicts.

### Introducción

Las universidades españolas han empezado a cobrar conciencia de hallarse ante un cambio muy profundo, que afecta al conjunto de Europa. Dicho cambio, fruto tanto de las propias decisiones universitarias, plasmadas en el documento de la llamada declaración de Bolonia, como de otras decisiones de carácter netamente político, como por ejemplo las conferencias de ministros de la UE en Lisboa, así como en Praga, Bergen, etc., se ha ido configurando en

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha elaborado a partir del realizado en el contexto de una investigación en equipo dentro del Programa de *Estudios y Análisis* del MEC, 2005, bajo la dirección de la Dra. Mercedes Sammamed, de la UDC. Los datos de la misma pueden verse en <http://www.redu.um.es/eees/>

nuevos acentos y prioridades en el modelo europeo de Educación Superior. Algunos documentos recientes, como el informe 2006 de la CRUE, o el último sobre la situación de las titulaciones, su distribución y los alumnos inscritos en ellas, así como el último documento del MEC sobre los títulos universitarios, constituyen indicadores relevantes de que se está avanzando en la reconfiguración de la idea de la formación superior en nuestro país.

Si bien la noción de cambiar se ha ido instalando en las agendas de los dirigentes universitarios y también en la de los políticos con responsabilidades al respecto, un problema nada menor sigue latente, el de su desarrollo. En efecto, en el supuesto de compartir la convicción del mismo ¿cómo hacer dicho cambio?, ¿Cómo llevarlo a cabo? Uno de los riesgos más grandes para que dicho cambio no se de realmente es equivocarse en la propia concepción del mismo y la de su desarrollo. Estas preguntas, por lo tanto, parecen pertinentes en la medida que si bien a casi nadie con responsabilidades de gestión se le escapa la complejidad del mismo, las respuestas de acción consiguientes, propuestas para afrontar la naturaleza de este cambio, no parecen hallarse al mismo nivel del anterior diagnóstico.

En este texto se propone un análisis de los significados asociados a la idea de cambio, observados en las distintas propuestas de formación ofrecida por las distintas universidades españolas a su respectivo profesorado. Dicho análisis permitirá hacernos con un indicador significativo del tipo de cambio del cual estamos hablando en nuestro país, cuando nos referimos al proceso de convergencia con el modelo propugnado en el denominado EEES. El resultado del mismo nos puede proporcionar, además, una visión de lo que nos falta y de lo que podría hacerse y en qué direcciones, así como con quienes, con el fin de responder del modo mejor posible a los nuevos retos diagnosticados.

Finalmente, este análisis pretende despertar el interés de los responsables académicos y los programadores de aquella formación en cada una de las instituciones de Educación Superior interesadas, en la medida que pueden contrastar sus propias ofertas y las caracterizaciones de las mismas con el referente que emerge en este trabajo, lo que, sin duda, puede ser enriquecedor para el conjunto de la formación programada. Nuestra recopilación global y el tipo de tratamiento analítico que les damos pueden aportar una visión más amplia a los responsables de la formación docente universitaria, con el fin de que puedan decidir en mejores condiciones el tipo y orientación de las ofertas formadoras en sus propias instituciones.

### *1- Los significados del cambio en la ES.*

Podemos inscribir la complejidad del cambio propugnado entre dos polos que, de una forma esquemática, nos ofrecen una representación contrapuesta del mismo. Una primera representación trataría de simplificar o de reducir aquella complejidad, mediante una idealización técnica del mismo. Desde este punto de vista, el eje del cambio vendría a ser la introducción de determinadas variaciones, normas y actuaciones de orden técnico en aquello que actualmente se hace, para que la ES se acomode a la idea que nos hemos forjado del EEES. Este tipo de cambio se sustenta en la idea de que puede hacerse a partir

de nuevas normas, de reglas y constricciones, por lo que lo realmente importante será el modo de gestionarlo desde las distintas instancias con poder para ello.

En un polo opuesto, se situaría una representación del cambio concebido como un cambio cultural. Es decir, un tipo de cambio que – antes, o por lo menos a la par de las acciones emprendidas, de orden político y técnico – otorga un papel primordial a las representaciones que del mismo se hacen los diversos agentes intervinientes en la ES, profesores, alumnos, agentes sociales, etc., y las toma en cuenta o las asume. Su hipótesis de partida es que dicho cambio no va a depender, en última instancia, de las variaciones y cambios normativos. Va a depender, sustentan, del modo cómo los distintos agentes se apropien del mismo y del tipo de iniciativas que desarrollen, en consonancia o a la par de las iniciativas normativas, académicas, etc., emprendidas desde los niveles con responsabilidad política. El criterio de validación del cambio entendido de este modo son las nuevas representaciones de la enseñanza y, en consecuencia, las “nuevas actuaciones” docentes en el marco de la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos.

En esta polarización de la noción del cambio, un aspecto aparece como primordial. El papel – más pasivo o creativamente activo - que van a jugar cada uno de los agentes involucrados en el mismo, desde los Rectores hasta los estudiantes y el tejido social y productivo local, en el que se encuentre enclavada cada institución superior. En la primera acepción, los cambios técnicos preceden a la acción de los agentes, los cuales – se presume - deben conocer, asumir, incorporar o adaptarse a ellos. En la segunda, la anterior presunción es de tipo opuesto. Los distintos agentes sólo definirán nuevas formas de actuación si generan una comprensión común de lo que hacen y desean hacer, de acuerdo con las nuevas reglas. Desde este enfoque, los docentes, y otros agentes, tienen que adaptarse, a condición de que las nuevas regulaciones y las acciones propuestas sean comprendidas y se asuman las nuevas necesidades emergentes.

Lo anterior, enlaza con la doble posibilidad de la concepción del cambio: como primordialmente técnica o bien política. En la primera acepción, los agentes son técnicos – asimilados a los que trabajan en procesos de fabricación – que más temprano que tarde “aplicarán” lo que se les propone-impone, para obtener el “producto” fijado en los objetivos iniciales. Si no lo hacen, teorías como las de la “resistencia al cambio” darán mucho juego y llenarán muchas páginas – aunque, me temo, con muy pocos resultados prácticos-.

En la segunda acepción, los agentes son considerados “políticos”, puesto la naturaleza de las preguntas que deben responderse poseen esta naturaleza: por qué, para qué, para quienes, cómo se distribuyen las nuevas oportunidades, etc. La *fabricación*, aquí, ya no es la metáfora, sino la idea de *praxis*, la reflexión en la acción<sup>1</sup>. En esta concepción, los agentes involucrados deban “comprender” las coordenadas del “cambio cultural”, porque precisamente son ellos los que lo van a *desarrollar*, en un sentido más extenso que en el de “aplicar”, y ello se va a hacer no sólo desde las normas externas, sino a partir de las propias coordenadas de su conocimiento, de su competencia práctica y – no menos importante - de su convencimiento.

Ello, a su vez, conlleva el debate acerca del grado de autonomía y del nivel de responsabilización institucional y social que se va a asignar o a facilitar a las universidades,

o el que éstas van a conseguir, dos valores políticos interrelacionados sin los cuales nuestras instituciones de E.S. difícilmente va a poder jugar en condiciones de paridad en esta “*premier league*” que se configura mediante el nuevo marco europeo.

La idea que late en la segunda acepción comentada es que ningún cambio real que involucre a fondo a las personas, como en este caso, puede ser tal (en el plano de sus representaciones, de sus conocimientos, en sus acciones y actuaciones profesionales, en las normas institucionales que regulan sus relaciones, etc.), si no asume la complejidad cultural del cambio personal y colegiado entre los agentes. Una hipotética respuesta rápida a esta formulación podría afirmar que, entonces, el cambio es imposible. Sin embargo, una respuesta más contrastada en evidencias provenientes de otros países, pertenecientes al mismo espacio al cual nos deseamos asimilar, niegan esta aseveración.

Otra cosa bien distinta es que dicho cambio sea fácil y pueda ser realizado en un par de cursos o que pueda ser desarrollado a un coste lo más cercano al cero, y ello no sólo en términos económicos e infraestructurales. De ahí el énfasis inicial en proponer la mejor comprensión posible de dicho cambio, dado que ambas concepciones no sólo difieren en mucho acerca de la representación del mismo, sino que – y esto es lo más importante – difieren en los procesos para su implementación y desarrollo y, en consecuencia, en los resultados obtenidos en relación con el objetivo de acercarse a Europa.

A modo de ilustración, veamos someramente dos realidades nacionales. Uno de los primeros países en “adaptarse” oficial y completamente al EEES fue Italia. Recientemente, en unas declaraciones a la prensa, un alto responsable de la CE para la Educación Superior<sup>2</sup> afirmaba que este país está reemprendiendo una segunda lectura del proceso, iniciándose una re-adaptación al mismo dado que la primera tentativa fracasó. En otros países, como Gran Bretaña, sus académicos saben muy poco del EEES, pero en la formulación de este modelo se halla gran parte de los que las instituciones y los académicos británicos ya iniciaron, por lo menos, desde 1992.

## *2- Los significados del cambio observados en las propuestas universitarias de formación en el EEES*

Para analizar el tipo de orientación hacia el cambio que adoptan las universidades en nuestro país hemos querido focalizarlo en un indicador que consideramos fundamental, el de la formación que se ofrece en cada institución a los propios docentes, su marco o proyecto formativo, sus diversos tipos de propuestas, etc. A nadie le cabe la menor duda de que, incluso en el escenario de una concepción más técnica del cambio, en el nuevo marco deberán desarrollarse determinados aspectos de la docencia, los cuales requieren de una cierta intervención formativa. Aunque con la selección de dicho indicador no pretendemos extender las conclusiones al conjunto de las instituciones, dada su propia complejidad interna, el mismo no deja de ser un referente de interés.

La fuente de datos escogida para el análisis<sup>3</sup> ha sido el de los datos que las propias universidades disponen en sus propias web oficiales. Recoger datos de las universidades es algo extremadamente complejo por la fragmentación, muchas veces, de aquellos; por las

distintas páginas a visitar; por la variabilidad de los mismos, su grado de actualización, por su distinta autoría, etc. Pero se consideró que lo más “oficial” es aquello que los propios interesados muestran de sí mismos en sus órganos públicos, al margen de su grado de actualización o de otras circunstancias. Ello, en última instancia, podría ser interpretado también como un indicador de *algo*, pero en este caso no lo hemos considerado.

El punto de partida fue recoger el universo de acciones formativas realizadas por las distintas universidades - con sus respectivas orientaciones y significados atribuidos - en relación con la formación de sus respectivos agentes (sean docentes, equipos directivos, PAS o, incluso, alumnado), en el marco del nuevo contexto que se ha abierto con la asunción estratégica, por parte de aquellas instituciones, del modelo EEES.

Su hilo conductor ha sido tratar de ver los significados asociados a la noción de formación en relación con el EEES, desde la perspectiva de considerar en qué medida aquellos significados atribuidos se orientan desde el supuesto de la formación, entendida como una actividad de carácter técnico, o bien desde la concepción del cambio que requiere fortalecer profesionalmente a los distintos agentes destinatarios de la misma.

El análisis realizado a partir de los datos encontrados en las respectivas Web de las universidades españolas ha sido interpretativo, de tipo cualitativo. Es decir, se orienta a detectar las preocupaciones y el tipo de formación priorizada en el conjunto de la oferta de cada universidad, a partir de lo que en ella se expone, cómo se enuncia y los descriptores asociados a las respectivas propuestas.

Los datos recabados creemos que son perfectamente ilustrativos de los enfoques específicos de la formación docente en cada universidad. En su conjunto, tal como se comentará a continuación, creemos que ofrecen un mapa de la actual concepción de la formación docente en la Universidad española, a las puertas del año de referencia para la incorporación al EEES, el 2010.

Dicho análisis de conjunto, permite observar los puntos fuertes, las distintas concepciones dominantes bajo las cuales se ofrecen las diversas temáticas, así como alguna de las líneas de su posible desarrollo.

### *3- Aspectos metodológicos a considerar en relación a los datos recopilados sobre “Formación”.*

Para situar mejor el análisis desarrollado a partir de los datos recabados en las diversas webs oficiales<sup>4</sup>, se debe considerar que no toda la información real de cada universidad está en la web. Por lo tanto, lo analizado no es tanto la institución y todo lo que en ella se pueda estar desarrollando en la actualidad, sino la propia imagen que ofrece, en el aparador de su propia web, con respecto al tema de la formación docente. Por otra parte, en las respectivas web encontramos situaciones muy dispares:

- ✍ Se recogen informaciones diversas, desde sólo las muy oficiales a otras donde se muestra sobre todo lo que se hace para toda la universidad.

- ✍ Los redactores de dicha información son diversos.
- ✍ No siempre se recoge todo lo que se hace por Facultades o Campus, cuando hay más de uno.
- ✍ La información contenida no siempre se halla suficientemente actualizada.
- ✍ En ocasiones no está disponible en las páginas principales y se distribuye entre diversas páginas, lo que complica el acceso al usuario.

Algunas universidades tienen la información distribuida entre distintos organismos, y enlaces desde un espacio específico, ya sea vinculado al vicerrectorado correspondiente o a los ICEs. En cualquier caso, el perfil resultante de la muestra consultada ha sido el siguiente<sup>5</sup>

Tabla n. 1 La muestra consultada

Webs universidades consultadas	U, con datos en la web		Sin datos	
	n	%	n	%
N	52	82,5%	11	17,5

#### 4- El modelo de análisis

Para realizar el análisis deseado, se ha querido distinguir entre las universidades que o bien ya poseen un plan o bien tienen explicitados unos objetivos de formación. Por otra parte, se ha querido saber a quién se dirige dicho plan, además de averiguar el enfoque bajo el cual se ofrece dicha formación. La tabla n.2 ilustra el modelo de explotación de los datos recopilados.

Tabla 2 Modelo de análisis de los Planes de formación de las Universidades españolas

Rasgos básicos	Su caracterización					
Objetivos	Explícitos o no					
Dirigido a:	Equipos directivos académicos	Profesorado	PAS	Alumnos (eventualmente)		
Temáticas específicas para los mismos: ejemplos	ECTS	Metodología docente, Evaluación	Postgrados	Competencias, Diseño de Guías docentes	Portfolio (alumnos, profesores)	TIC

Más allá de los distintos Planes y objetivos institucionales, declarados en la distinta oferta formativa, se quería distinguir también su distribución en función de dos tipos de posibilidades. Se quería distinguir, hasta donde fuera posible, entre una formación emanada

desde una fuente externa o institucional (con predominio de la relación vertical), de otra, entendida como expresión de una relación de intercambio y de reflexión entre los docentes implicados en el cambio propuesto.

Por otra parte, se quiso distinguir también entre las actuaciones institucionales de apoyo directo a los docentes de las de apoyo indirecto. En la tabla siguiente (n.3) se muestra la tipología de situaciones resultante, en función de los dos ejes adoptados.

*Tabla 3. Esquema para clasificar los tipos de Formación detectados*

<i>Formación orientada verticalmente</i>	<i>Formación participada, orientada horizontalmente</i>	<i>Actuaciones institucionales de apoyo activo, directo</i>	<i>Actuaciones institucionales de apoyo indirecto.</i>
Conferencias	Jornadas intercambio experiencias	Apoyo docente, asesoría	Convocatorias formación
Jornadas expositivas	Talleres	Itinerario formación específico docente	Documentación
Seminarios	Foros	Grupos de docencia reconocidos	Elaboran Publicaciones
Seminarios de estrategias			

En la cuantificación resultante de los diversos datos, no se consideraron el número de propuestas que, sobre un mismo tema, hace una determinada universidad. Tanto una propuesta de formación sobre un determinado tema, como diversas propuestas para el mismo, se han considerado como una sola entrada.

En su conjunto, el análisis desarrollado y sintetizado en estas páginas creemos que ofrece una perspectiva bastante aproximada del estado de la cuestión en la formación docente universitaria en España en la actualidad, así como sus principales ejes y énfasis, puesto que los datos recogidos (82,5% del total de universidades) aportan una muestra consistente de evidencias con respecto a los enfoques en la formación docente del profesorado universitario.

##### *5- Síntesis y análisis de los datos recopilados en las web de las Universidades*

Si atendemos la prioridad política asumida, manifestada por las propias universidades, de adaptación al EEES y la cercanía del 2010 sorprende encontrar tan sólo 26 universidades, es decir, el 41,2%, con planes explícitos de formación. Dicha sorpresa proviene del contraste con la manifiesta prioridad política otorgada explícitamente a la orientación hacia el EEES, en términos de convergencia, de estudios, de calidad, etc., evidenciada en las mismas designaciones oficiales para muchos de los vice-rectorados responsables de esta

área, en prácticamente el 40% de dichas denominaciones (de convergencia, calidad y convergencia, etc.).

Dentro de los rasgos generales de la formación docente, explicitada en las distintas universidades examinadas, destaca, de modo predominante (con un 77,7%), una preocupación por la formación del profesorado. En contraste con ello, un 14 y un 11% respectivamente de las universidades proponen que esta formación llegue también al PAS y a los directivos.

Cuando nos interesamos por las funciones que definirían dicha formación aparece, de modo transversal, la función informativa, asociada a las ideas de *formar*, *preparar* y *de anticipar*, aunque también la función reflexiva es citada sólo en muy determinados casos (*tabla n.4*).

*Tabla n.4. Rasgos generales de la formación propuesta en las distintas universidades*

<i>Orientación explícita hacia:</i>	<i>N.</i>	<i>Funciones clave citadas</i>
Profesorado	49 (77,7%)	Informar, preparar, formar, reflexionar
PAS	9 (14%)	Informar, preparar, formar,
Equipos Directivos	7 (11%)	Informar, preparar, formar

*Notas: Los % son sobre el total de universidades consultadas. Las universidades pueden manifestar ofrecer formación a más de un tipo de agentes.*

La hipótesis de fondo que parece avalar esta orientación es la de que el cambio va a ser una consecuencia directa del hecho de disponer de una mejor y más actualizada información, lo que es cierto, aunque sin otras actuaciones puede ser manifiestamente insuficiente. Dicha función parece coherente, como veremos, con el foco dominante en la formación propuesta a los docentes, la adaptativa. Estar convenientemente informado para adaptarse al cambio, es la manera más óptima de *prepararse*. Así, la ecuación *preparación-información-adaptación* podría representar el esquema de fondo que anima la formación para el cambio en la universidad española, en el sentido desarrollar un nuevo marco para la acción,

Cabe señalar que dentro de la formación dirigida al profesorado una parte significativa de ella se dirige de modo expreso hacia el profesorado novel. Es evidente que este profesorado está en formación y, por lo tanto, debe tener una oferta expresa de formación docente. Sin embargo, también este mismo profesorado es el que tiene que acreditarse en investigación, es el que tiene contratos con un menor salario, pero no con menos dedicación, así como un menor estatus dentro de los departamentos a la hora de elegir docencia, escoger el tipo de contenidos a priorizar, escoger modalidades de evaluación, etc.. En consecuencia, dirigir el peso de la formación hacia este tipo de profesorado, sin atraerse decididamente a otros niveles del mismo, podría suponer un riesgo de sostenibilidad para el mismo proceso de cambio propuesto en una universidad determinada.

### *5.1. El concepto de adaptación en la formación y posibles consecuencias*



Una aproximación más detallada, buscando una mayor profundidad en el análisis, nos informa de las líneas de contenidos específicos contenidas en la noción de “adaptación”. En muchos casos, dicha noción es genérica y no va adjetivada. Ello se puede observar en los significados asociados en la tabla siguiente, (n.5), unos significados, por otra parte, que transmiten más un estado emocional o de expectativa ante el cambio que orientaciones específicas de actuación para los agentes universitarios implicados.

*Tabla n.5. Significados directamente asignados al concepto de adaptación en los planes de formación.*

<i>Adaptar</i>	Convergencia, construcción EEES Adecuación, Incorporación, armonización Tránsito hacia Retos, incertezas Reto estratégico	Adaptar y desarrollar centros, profesorado, Diálogo Empresa
----------------	---	---

En otras ofertas, la noción de adaptación va seguida de adjetivaciones centradas en tópicos que especifican las prioridades que deberían plantearse en la adaptación propuesta en los respectivos planes de formación (tabla n.6). En la tabla mencionada, se pueden observar tres grandes tipos de formación priorizados, con sus respectivos contenidos ordenados de mayor a menor, por número de referencias.

El primero, (I) sin definir contenidos específicos, apunta hacia lo que podríamos denominar una formación dinamizadora del cambio y, sólo en un caso, se manifiesta la noción de movilización mediante redes o mediante los iguales. El segundo, II, se orienta hacia el profesorado en singular, contemplado en su acción en el aula, en la dimensión metodológica de su acción. En esta representación parece fundarse la principal línea de acción para promover el cambio. Finalmente, en III, aparece un tercer grupo de propuestas orientadas hacia el diseño curricular, de forma relativamente difusa en sus referentes, aunque este sea uno de los grandes aspectos de la transformación hacia el EEES. Dicho lo anterior, cabe reconocer también que la misma noción de implicación en el EEES ha abierto un conjunto de posibilidades y de necesidades formativas, como las mencionadas, tradicionalmente alejadas de las preocupaciones formativas del profesorado universitario.

*Tabla n.6. Prioridades explicitadas en la formación propuesta a los docentes*

<i>Tipo I</i> <i>Motivacional</i>	<i>N</i>	<i>Tipo II</i> <i>Metodológico</i>	<i>N</i>	<i>Tipo III</i> <i>Curricular</i>	<i>N</i>
Adaptar	18	Metodología	8	Diseño	7
Incentivar	2	Evaluar	8	Postgrados	3
Grupos/Redes	1	Competencias	6		
		TIC	4		
		Portafolio	1		

Par explicar la aparente contradicción entre el énfasis otorgado a la adaptación y la poca visibilidad de la formación orientada hacia el diseño curricular de grados y postgrados encontramos un triple argumento. Estos aspectos, se cree, dependen más del poder normativo de las directrices oficiales y de las respectivas comisiones *ad hoc* que de la propia capacidad institucional en el ejercicio de la autonomía universitaria. Por otra parte, manifiesta la convicción de que los cambios curriculares basta con normativizarlos para que se conviertan en aquello que se pretende. En tercer lugar, - y coherentemente con lo anterior - parece expresar que dichas propuestas curriculares pueden realizarse sin otra preparación específica para sus proponentes que el hecho de ocupar un lugar central en el *espacio simbólico*<sup>6</sup> de poder en la academia respectiva.

Sobre la noción de adaptación se ha realizado una segunda lectura analítica. Para ello se ha considerado proyectar los distintos significados, enunciados en los distintos planes de formación y en las propuestas de cursos y seminarios, sobre un eje de coordenadas hipotético.

A lo largo del eje vertical se distribuirían las nociones que estructuran los significados bajo las cuales se articulan las distintas ideas de la adaptación expuestas en los distintos planes de formación, desde las concepciones más abstractas a las más técnicas. En el eje horizontal se encontrarían clasificadas las distintas variaciones de las concepciones expresadas, yendo desde las más genéricas, y/o de conocimiento más superficial, a las que contienen propuestas de acción docente más específicas.

Dicho análisis se ha realizado sobre dos campos de significado. Sobre el propiamente conceptual de la noción de adaptación y sobre las prioridades explicitadas en la formación. En las dos tablas siguientes, 7 y 8, se recoge en síntesis el resultado de esta exploración. La *tabla n.7* proyecta un mapa en el cual se reflejan las representaciones dominantes de la adaptación en este momento histórico del proceso de cambio.

*Tabla n. 7. Orientación reconocida para la formación entendida como "Adaptación"*

<i>Eje estructurante</i>	<i>Enfoque más genérico</i> <span style="float: right;"><i>más concreto</i></span>		
<i>Metateoría</i>	Teoría del cambio	Procesos de innovación didáctica	
<i>Conceptual</i>	Introducción a EEES, Qué es	Adaptación al ... Transición hacia ... Claves para Nueva organización Elementos implicados	Preparar profesorado
<i>Diagnóstico y reto</i>	Nuevos retos Univ. S. XXI/española ante Tendencia futuro	Situación española El papel de las U, principales aspectos Convergencia, Proceso Bolonia	Evaluación calidad Implicaciones pedagógicas Evaluar aprendizajes
<i>Nuevas oportunidades</i>	Excelencia	La acreditación	
<i>Roles nuevos</i>	El papel de los estudiantes		

<i>Aspectos técnicos</i>  <i>de proceso,</i>	Proceso de convergencia	Estructura de/la reforma de estudios	Diseño y gestión del proceso de adaptación.
	Cambios normativos y orientaciones	Buenas prácticas y Desarrollo de planes docentes	Asignaturas a ECTS Aplicar en el aula
<i>de contenido,</i>			
<i>Gestión admva.</i>	Gestión admva.	Adaptación servicios	

Nota: se recuerda que las distintas etiquetas clasificadas son las que enuncian las distintas actividades formativas en las universidades consultadas.

Entre las diversas conclusiones posibles de la representación anterior a las que el lector pueda llegar, quizás una sería dominante. Mientras que colectivamente, en el conjunto de la oferta de formación docente universitaria, se observa una aproximación conceptual bastante completa al tema del cambio (eje estructurante), en el apartado de las propuestas clasificadas por tipos se observa una doble limitación. La primera es la de una limitación conceptual en instrumentos y recursos específicos, una limitación de propuestas específicas y técnicas que contrastan con la magnitud del reto diagnosticado. En segundo lugar, se destaca una visión muy singularizada del profesorado, sin una percepción de su actividad en equipo, en redes o en acciones colectivas de titulación, como si toda la respuesta al reto diagnosticado pudiera resolverse con acciones individuales mejoradas, sin ningún tipo de concertación, ni de valor agregado. Finalmente, destaca alguna limitación conceptual muy importante: entre los nuevos roles sólo se destacan los de los alumnos.

Esta doble observación la podemos contrastar – y validar mediante nuevas evidencias - con el análisis siguiente, el de las representaciones explicitadas en lo que hemos denominado las prioridades de la formación (*tabla n. 8*). Para ello seguimos el esquema de ordenación y de clasificación de las tablas anteriores (6 y 7).

*Tabla n. 8. Análisis de las representaciones explicitadas en las prioridades de formación*

<i>Concepto estructurante</i>	<i>más genérico</i>	<i>más concreto</i>	
<i>Tipo I</i>			
<i>Incentivar</i>	Innovación docente; Motivar, incentivar las iniciativas d profesores y de centros. Formación inicial y permanente		
<i>Grupos/Redes</i>			Compartir experiencias el profesorado
<i>Tipo II</i>			
<i>Metodología</i>	Contrastar, seleccionar Actualización,	Estrategias E-A Metodologías activas	Elaborar instrumentos Apr. Cooperativo, colaborativo

	Nueva docencia, nuevas Acercarse al alumno Motivar alumnos		
<i>Evaluar</i>	Acreditación Calidad	Sistemas evaluación Contrastar, necesidades sociales Necesidades formativas mejora	Unidades técnicas de ... Programas,
<i>Competencias</i>	Formación en Reflexionar sobre		Inglés
<i>TIC</i>	Empleo de Análisis de	Apoyo docencia	
<i>Portafolio</i>			Elaborar Portafolio Docente
<i>Tipo III</i>			
<i>Diseño</i>	Proyecto Piloto	Implantación ECTS,	Elaboración de guías Diseñar asignaturas Programas
<i>Postgrados</i>	Mejorar oferta, Caracterizar	Redefinir, Nuevos títulos Implantar nuevas propuestas	... en docencia universitaria

### 5.2. Las modalidades de la formación docente universitaria propuesta

Las distintas modalidades empleadas en la formación pueden ser también un indicador relevante para las mismas. En este sentido, se ha tratado de clasificar todas las propuestas formativas en cuatro tipos: (I) aquellas que se planifican y orientan verticalmente, es decir, son propuestas desde una instancia universitaria superior hacia los receptores de la formación; (II) aquellas en cuyo desarrollo se generan espacios de intercambio y, por lo tanto, puede considerarse que se desarrollan de acuerdo con una relación de horizontalidad, de contraste entre iguales; (III) las actuaciones institucionales de apoyo directo e incentivación a las actividades de los docentes y, por último, (IV) las actividades de apoyo indirecto. El resultado de la clasificación de los datos recogidos se muestra en la siguiente tabla (n.9).

Tabla n.9. Modalidades citadas en la formación propuesta a los docentes

<i>I Formación orientada verticalmente</i>	<i>n</i>	<i>II Formación participada, orientada horizontalmente</i>	<i>n</i>	<i>III Actuaciones institucionales de apoyo activo, directo</i>	<i>n</i>	<i>IV Actuaciones institucionales de apoyo indirecto.</i>	<i>n</i>
Jornadas expositivas	26	Talleres	24	Apoyo docente,	8	Documentación	27

	50 %		46%	asesoría	15,3 %		51,9 %
Conferencias	22 42 %	Jornadas intercambio experiencias	15 28,8 %	Itinerario formación específico docente	7 13,4 %	Convocatorias formación	4 7,5%
Seminarios	10 20 %	Foros	1	Grupos de docencia reconocidos	5 10%	Elaboran Publicaciones	2 3,5%
		Seminarios de estrategias	1				

*Nota: % sobre las webs con datos*

En el análisis de las diversas funciones que aparecen vinculadas a cada tipo de formación obtenemos lo siguiente (tabla n.10):

*Tabla n. 10. Modelos de formación y funciones asociadas para cada uno*

<i>Actividad</i>	<i>Funciones priorizadas más importantes</i>
<i>Jornadas expositivas</i>	Informar Dinamizar Ver experiencias de otras Facultades y otras universidades
<i>Conferencias</i>	Informar
<i>Seminarios</i>	Informativa, Adaptativa/ modelizadora, armonizadora Apoyo profesorado piloto Innovación docente Reflexionar
<i>Talleres</i>	Reflexionar Elaborar
<i>Jornadas</i>	Intercambiar experiencias sobre: Convergencia, Innovación, Modelo docente (EEES)
<i>Apoyo docente, asesoría</i>	Informar, clarificar conceptos Atender necesidades específicas Coordinar enfoques de aprendizaje, evaluación alumnos
<i>Documentación</i>	Informar sobre: EEES, Catálogo recursos Herramientas metodológicas para las materias
<i>Elaboran Publicaciones</i>	Desarrollar nuevas competencias, experiencias docentes, recursos, reflexión

Como puede observarse, aquellas modalidades formativas en las cuales se da una mayor coincidencia - entre el 40-50% de las universidades - son: aportar documentación, la realización de jornadas expositivas y de Talleres y Conferencias, en este orden. Por el

contrario, el intercambio de experiencias sólo se contempla en el 28,8% de las informaciones, aunque los Talleres debemos contemplarlos también aquí. En cualquier caso, aquí se manifiesta uno de los rasgos centrales de la concepción formativa para los docentes universitarios, el primado de la información transmitida, de la información considerada oficial quizás, en un enfoque dominante de apoyo su actuación singular.

Un elemento paradójico que destaca en este análisis es que en el contexto de las preocupaciones por las nuevas metodologías, las especificadas en el tipo II, no reciban un porcentaje de apoyo muy superior. También puede sorprender que este apoyo no se dé de manera más decidida hacia aquellas opciones que desarrollan las propias iniciativas docentes. Esta paradoja es mayor cuando parece constatarse que la formación en *nuevas metodologías* docentes es una noción públicamente explicitada en las declaraciones oficiales. En efecto, la asimilación y desarrollo práctico de nuevas metodologías docentes no proviene sólo de la información externa, ni como resultado de una decisión individual, sino de un proceso bastante más complejo en los que cabe considerar otros elementos importantes, tal como muestra la literatura de referencia sobre la mejora de la docencia<sup>7</sup>. Uno de los elementos centrales de ésta es la propia iniciativa de los docentes, la reflexión sobre la propia práctica desarrollada entre iguales y el apoyo institucional a la misma.

### 5.3. Los contenidos de la formación propuesta

Cuando se analizan los contenidos sobre los que se centra la formación propuesta a los docentes, se observa que dominan dos grandes tendencias. La que acentúa la planificación de la docencia (programación, guías y competencias), probablemente vinculadas a las necesidades institucionales, y la que se centra en los enfoques metodológicos (en un concepto genérico de metodología docente y de evaluación), así como en los nuevos recursos (fundamentalmente en TIC y Tutoría en segundo lugar).

Un segundo plano lo ocupan una serie de propuestas que, de modo progresivo pero minoritario, se van introduciendo en la agenda formativa y en la práctica docente universitaria, a las que podríamos denominar como necesidades u ofertas “emergentes” a las que probablemente se debería atender de modo especial, por su interés. En este conjunto de ofertas emergentes, no obstante, algunas ellas parecen poco justificadas en el marco de una formación estrictamente contemplada hacia la mejora de la docencia en el contexto adoptado como referencia. Nos referimos, por ejemplo, a enunciados como “inteligencia emocional”, (tabla n.11).

Tabla n. 11. Aspectos que centran la formación propuesta a los docentes

Necesidades institucionales	N	Planificación docencia	N	Enfoques metodológicos, recursos y escenarios			
				N		N	
ECTS	9	Planificación, programación	21	Metodología	23	TIC	17
Proceso EEE	7	Guía Docente	18	Evaluación	18	Tutoría	13
El profesorado	4	Competencias	17	ABP, estudio de	13	Elaborar	4

U				casos, aprender por problemas		materiales	
Portfolio docente	4	Posgrados	6	Interacción aula	9	Tiempo	3
Innovación	3	Elaboración de proyectos	4	Portfolio Estd.	9	Autonomía estudiantes	3
Acreditación internacional	1			Aprendizaje cooperativo, colaborativo	9	Prácticas	1
Calidad	2			Motivar alumnos	6	Enseñar a pensar	1
Políticas de docencia y calidad	1			Psicología aprendizaje U	1	Mapas conceptuales	1
				Contratos de aprendizaje	1	Toma de decisiones	1
Elaboración informes, memorias, trabajos científicos	1			Autoevaluación	1	Inteligencia Emocional	1
						Desarrollo valores	1

#### 5.4. La formación propuesta a los docentes y su orientación

En este apartado se han seleccionado todas aquellas palabras clave que acompañan las distintas definiciones temáticas para la formación de los docentes en las distintas universidades, sea en versión de seminarios, talleres o cursos.

Para el análisis del conjunto de las propuestas que dicen ofrecerse a los profesores se ha realizado una tipología de las mismas distinguiendo aquellas que no contienen descriptores específicos (*tabla 12.1*); aquellas cuyos descriptores muestran un tipo de significado de carácter lineal (*tabla 12.2*) y, en tercer lugar, aquellas temáticas especificadas mediante palabras clave que expresan distintos niveles de significado (*tabla 12.3*). En este último caso, los distintos niveles de significado se han clasificado, a su vez, en tres tipos, yendo desde el más general o conceptual hasta el más específico o instrumental en el tercero, en una tentativa de deslindar las diferentes opciones ofrecidas.

En tanto que interpretativa, dicha tipología – o las empleadas anteriormente – puede ser sometida a revisión. Con ella no se pretende sustituir la capacidad de análisis del lector, ni imponer ninguna visión “objetiva” de la formación docente, sino mostrar las razones que han dado lugar a la misma. En cualquier caso, y a pesar de que sea en sí discutible, este análisis permite ver en qué ámbitos se plantea una mayor riqueza de enfoques, en cuáles se da una mayor apertura de concepciones y en cuáles se da un enfoque más lineal o instrumental, así como las orientaciones dominantes en los mismos.

Con respecto las tres categorías mostradas, no deseamos extraer ninguna conclusión específica dado que es imposible adivinar la razón por la cual dichos enunciados no contienen descriptores, o qué hay exactamente detrás de uno o diversos niveles de enunciado: si un enfoque conceptual o sólo puramente técnico o una conjugación de ambos en cada una de las respectivas denominaciones de actividades. Creemos que son los distintos responsables de la formación en cada universidad los que pueden deslindar estos aspectos en el análisis de sus propias propuestas, con toda la información en la mano, si el modelo que aquí se ofrece les parece de interés para evaluarlas, adoptando el eje del desarrollo del cambio que hemos planteado más arriba.

*Tabla n. 12.1 Temáticas sin descriptores específicos*

<i>Temas</i>
Políticas de docencia y calidad
Acreditación internacional
Psicología aprendizaje U
Contratos de aprendizaje
Enseñar a pensar
Inteligencia Emocional
Toma de decisiones
Elaboración informes, memorias, trabajos científicos

*Tabla n. 12.2. Temáticas en distintas universidades cuyos descriptores poseen significados lineales*

<i>Tema</i>	<i>Palabras clave asociadas</i>
<i>Guía Docente</i>	Asignatura Elaboración de Planificación asignatura Ejemplos preparación Aplicativo informatizado
<i>Elaborar materiales</i>	Diseño instructivo Criterios Teórico-prácticos
<i>Calidad</i>	Aprendizaje
<i>Innovación</i>	Docente, Diseño de proyectos de innovación docente.
<i>Elaboración de proyectos</i>	Innovc docente, docentes Pautas para
<i>Aprendizaje Cooperativo, colaborativo</i>	Apr activo, experiencias de Técnicas de
<i>Autoevaluación</i>	Alumnos
<i>ABP, estudio de casos, aprender por problemas</i>	Resolución Análisis, ... su evaluación,
<i>Mapas conceptuales</i>	Apr. significativo



<i>Autonomía estudiantes</i>	Diseño del aprendizaje Aprendizaje autónomo
<i>Tiempo</i>	Conciencia del Gestión del, Eficacia
<i>Motivar alumnos</i>	Aula, Aprendizaje
<i>Prácticas</i>	Trabajo conjunto Autoaprendizaje
<i>Portfolio Estudiante</i>	@portfolio Desarrollo Experiencias de Aprendizaje Evaluación Instrumento aprendizaje y evaluación
<i>Portfolio docente</i>	Estrategia formativa, Desarrollo

Tabla n. 12.3. Temáticas cuyos descriptores en las distintas universidades ofrecen significados con diversos niveles de resolución.

<i>Temas</i>	<i>Palabras clave</i>		
	<i>Opción genérica, conceptual</i>	<i>Opción metodológica</i>	<i>Opción específica, instrumental</i>
<i>El profesorado Universitario</i>	Concepto, La formación del profesorado Perfil pedagógico	Trabajo en equipo Competencias docentes Competencias transversales	Estrés, ansiedad, tensión La voz, problemas
<i>Proceso EEES</i>	Vertientes Perspectivas futuro calidad de la enseñanza Relación investigación y docencia	Mapa titulaciones Experiencias piloto Transparencia y comparabilidad	Competencias y objetivos Claves Coordinar profesores
<i>ECTS</i>	Introducción Implicaciones de Implantación El papel del estudiante	Adaptación asignaturas Como metodología	Cálculo Hacer estimaciones,
<i>Planificación,</i>	Revisar, planificar	Estructura	Confeccionar

<i>programación</i>	Nevas titulaciones y EEES Programación y materiales Nuevas formas de Planes de estudio Diseño curricular Apr. activos	titulaciones; Diseño títulos oficiales Postgrados Planes docentes Coordinar docencia y carga de trabajo estudiantes. Elementos organizativos Planificación docente equipo docente Estrategias metodológicas E-A, Diseño aprendizajes. Sistemas de gestión	horarios Diseño programas EEES Diseño ECTS Definir competencias y objetivos Elaborar materiales y recursos tecnológicos Diseño asignaturas, Definir objetivos; Objetivos y contenidos; Una clase Cursos virtuales Actividades de E-A Evaluar aprendizajes.
<i>Posgrados</i>	Riesgos incertidumbres Informar sobre	Gestión postgrado Diseño postgrado Planes docentes	Programas
<i>Competencias</i>	Sistema de Adquisición de y habilidades y destrezas Nuevo modelo de Formación en ... Enseñanza basada en Trabajo por; Trabajarlas Mercado laboral	Transversales Profesionales De razonamiento Desarrollarlas Modalidades de enseñanza en	Planificar por En enfermería En ingeniería x Evaluarlas; Evaluación de
<i>Metodología</i>	ECTS y métodos de, Buenas prácticas Cambio Experiencias piloto Estado actual de Nuevas ... Modelo pedagógico	Lección magistral, E. Activa Destrezas eficaces mejora aprendizaje. Estrategias docentes, ... metodológicas Enseñanza y	Guías aprendizaje En el aula

	Análisis de E-A, Mejorar E-A Entornos virtuales E-A Procesos E-A Apr. Activo, Activas	evaluación Estrategias E., , Enseñar a aprender Participativas aula, aprendizaje reflexivo. Estudio de casos aprendizaje teórico-práctico Aprendizaje autónomo Basadas en el trabajo alumno	
<i>Interacción aula</i>	Heterogeneidad en aprendizajes Metodologías participativas Técnicas comunicación y participación Clases expositivas, Clase magistral	Mejora, de Mejora exposición Espacio aprendz. Herramientas mejora participación	Aula virtual Hablar en público Moderar debates Trabajo en equipo.
<i>Evaluación</i>	El futuro de Nuevos sistemas; Nuevas formas Políticas europeas I+D+I Sistema calificación	ECTS y métodos de Del profesorado Aprendizajes Programas ECTS, Desarrollo aprendizaje, competencias Continuada Autoevaluación Alternativa	Redactar y validar preguntas Acreditación titulaciones Herramientas TIC
<i>Tutoría</i>	Planes de, Sistema de Acción, Función tutorial, Eficaz, Enseñanza universitaria Orientación y Formación profesores	y créditos ECTS tutores EEES, Personalizadas, Buenas prácticas	Reflexión aprendizaje Grupos aprendizaje en ABP
<i>TIC</i>	Para la docencia Iniciación, ... y comunicación Teleformación	Programas estadísticos aplicación, Programación Web	Empleo pwp Dreamweaver Macromedia Flsh WebCit Hot potatoes

		Vídeo digital Plataformas v. ; aula virtual en Moodle; Campus virtual Análisis datos Autoevaluación Innovar mediante	Dossiers @ Diseño web para aprendizajes activos Materiales, Acceso a recursos Herramientas programario llibre Web Quest Programas investigación cualitativa
--	--	---	---

### 6- Epílogo

En este trabajo se ha tratado de desarrollar un análisis determinado de los significados de la “formación” en el EEES, para lo cual se aporta el punto de vista inicial y la estrategia de lectura de los datos. A medida que se ha avanzado se han ido desgranando hipótesis, señalando lo que parecen las tendencias centrales, etc. Pero no se trata de juzgar. Ni era esta la voluntad inicial, ni se puede hacer con los datos recogidos. Sin embargo, ello no significa eludir el fondo de lo que está en cuestión, la necesidad de afrontar el cambio en la Universidad española, en concreto en la eficiencia de su docencia, en el nuevo marco que las políticas europeas la han situado y ver en qué modo este cambio se realiza.

Para ello hay que contar con lo que sabemos, con las evidencias que existen acerca de cómo propiciar mejor dicho cambio. Y sabemos que hay caminos ciegos, otros que sólo conducen a variaciones adaptativas y otros que efectivamente llevan hacia el cambio real. Para tomar estos últimos, es necesaria una determinada concepción del mismo y una estrategia. A los conocedores más profundos de lo que sucede en cada universidad les corresponde evaluar su actual posición al respecto.

Por último, puede ser de interés recordar que:

- . Las modalidades de difundir la información y de aprender ejercen un efecto modelo (en los receptores) sobre el enfoque de la enseñanza.
- . La formación propuesta orientada al cambio, para ser creíble, debe ofrecer una perspectiva contrastada y de autoridad con respecto a los principios de mejora de la enseñanza universitaria.
- . Para ser asumida eficazmente, debe conjugar principios de acción y recursos prácticos. Sin los primeros, estos son poco efectivos. Sin los segundos, los primeros son inocuos.
- . Debe contar, finalmente, con la convicción de que los cambios sugeridos cuentan con el respaldo estratégico institucional y que no se transfiere a los docentes individuales lo que la institución no se aplica en primera instancia.

## Anexo

*Fechas de exploración de las respectivas web universitarias: 15 octubre- 15 de noviembre de 2006*

*La Muestra:*

*Tabla 1.2.1 Webs de Universidades consultadas, con información significativa.*

1. UAB	19. UOC	37. MÁLAGA
2. UAM	20. JAUME I	38. LEÓN
3. U. ALCALÁ	21. UPV/EHU	39. UPC
4. U ALMERÍA	22. ZARAGOZA	40. MONDRAGÓN
5. UB	23. VIGO	41. UMH
6. U. CÁDIZ	24. VIC	42. CARLOS III MADRID
7. UCLM	25. VALLADOLID	43. POLITÉCNICA DE VALENCIA
8. U. HUELVA	26. UCM	44. GRANADA
9. U. JAÉN	27. BURGOS	45. LA RIOJA
10. U. IB	28. CORDOBA	46. LLEIDA
11- U. LAS PALMAS	29. CANTABRIA	47. U. POMPEU FABRQ
12. UNEX	30. VALENCIA	48. U. ROVIRA VIRGILI
13 U. ALICANTE	31. SEVILLA	49. U. CORUÑA
14 UDG	32. SANTIAGO DE COMPOSTELA	50. U. DEUSTO
15. U. L. LAGUNA	33. SALAMANCA	51. U EUROPEA DE MADRID
16. U POLITÉCNICA DE MADRID	34. OVIEDO	52. U. Cardenal Herrera, CEU
17. POLITÉCNICA DE CARTAGENA	35. NAVARRA	
18. PABLO OLAVIDE (UPO)	36. MURCIA	

*Tabla 1.2.2. Universidades de las cuales no se ha encontrado información*

1. ANTONIO NEBRIJA	2. REY JUAN CARLOS
3. CAMILO J CELA	4. UNIVERSIDAD MENENDEZ PELAYO
5. UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SEK	6. UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
7. UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA	8. UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
9. RAMON LLULL	10. UNED
11. U. PONTIFICIA DE COMILLAS	

Este artículo se terminó de escribir el 12/02/2007

**Cita bibliográfica del artículo:**

Rué, J y De Corral, I. (2007, Febrero) Significados de la “Formación docente” en las universidades españolas en el marco del EEES.. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, numero 2. Consultado (día, mes, año) en [http://www.redu.m.es/Red\\_U/2](http://www.redu.m.es/Red_U/2)

**Referencias:**

- <sup>1</sup> Véase en Rué, J., (2002), *Qué enseñar y por qué*, Paidós, Barcelona
- <sup>2</sup> Haugh, Guy, declaraciones en El País, 15/01/2007
- <sup>3</sup> Recogidos con la colaboración de Ana Isabel Quián, Pablo Muñoz, UDC y M<sup>a</sup> José Pérez, UPC.
- <sup>4</sup> Cuando no hay datos de una universidad significa que “no hay datos en la web” o bien que dichos datos son muy genéricos y sería muy forzado interpretarlos en una primera aproximación externa como la presente.
- <sup>5</sup> En el período septiembre-noviembre de 2006
- <sup>6</sup> En el sentido de Bourdieu, p.e. en (2003), *Capital cultural, escuela y espacio social*, S.XXI, Buenos Aires
- <sup>7</sup> Véase el trabajo de autores como:  
Elliott, J., (1993), *El cambio educativo desde la investigación en la acción*, Madrid, Morata.  
Fullan, M., (2002), *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.  
Fullan, M., Hargreaves, A., (eds.), (1996) *Teacher Development and Educational Change*, London, The Falmer Press.  
Guskey, T.R., Huberman, M., (eds) (1995), *Professional Development in Education, New Paradigms & Practices*, New York, Teachers College Press, Columbia U.  
Hargreaves, A., Fullan M.G., (eds.), (1992), *Understanding Teacher Development*, New York, Teachers College Press, Columbia U.  
Hargreaves, Andy (2004), *Educational Change Over Time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity*, Boston College;  
Hargreaves, Andy, (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Octaedro.  
Hargreaves, David (2003), From improvement to transformation, Keynote lecture, International Congress for School Effectiveness and Improvement ‘Schooling the Knowledge Society’, Sydney, Australia, 5 January.  
Land, R., (2004), *Educational Development, Discourse, Identity and Practice*, Berkshire, Open U. Press.

Rué, J., (2006) Reconstructing Teacher Professionalism in the new modernity: an agenda for new action narratives, *Action Research Journal*, Vol. 14, 1, pp.119-139.

Schön, D.A., (1992), *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós-MEC.

Zabalza, M., (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Nancea.