

## Innovación metodológica en la universidad: Análisis del curso de Iniciación a la Docencia Universitaria.

Pág. 169 - 185

\*Noelia Martínez  
Hervás

\*\* Miguel Ángel  
Jiménez  
Rodríguez

\*Universidad Católica  
de Valencia San  
Vicente Mártir.

[noelia.martinez@ucv.es](mailto:noelia.martinez@ucv.es)

\*\*Universidad Católica  
de Valencia San  
Vicente Mártir

[mangel.jimenez@ucv.es](mailto:mangel.jimenez@ucv.es)

Fecha de entrega:  
octubre de 2020

Fecha de aceptación:  
diciembre de 2020

### RESUMEN

Este artículo señala el impacto del curso de Iniciación a la Docencia Universitaria (IDU) que imparte la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV) sobre la formación pedagógica del profesorado universitario, un instrumento fundamental para la adaptación a las nuevas exigencias marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior.

La muestra del estudio estuvo constituida por un grupo experimental IDU, formado por 36 profesores que cursaron dicha formación durante la investigación; un grupo experimental, formado por 6 profesores que además implementaron una metodología centrada en el aprendizaje y un grupo control, formado por 27 profesores que no habían realizado la formación.

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con medidas de pretest y postest. La recogida de datos se llevó a cabo mediante dos instrumentos diferenciados, un cuestionario escala tipo Likert y un portafolios para analizar la implementación de la metodología llevada a cabo por el profesorado del grupo experimental.

Se concluyó que el grupo experimental IDU modificó sus creencias sobre la importancia de la formación pedagógica.

**Palabras clave:** Formación pedagógica en educación superior; metodologías centradas en la enseñanza; metodologías centradas en el aprendizaje; Espacio Europeo de Educación Superior; curso de Iniciación a la Docencia Universitaria

## Methodological innovation in the university: Analysis of the course of Initiation to University Teaching

### Abstract

This article points out the impact of the Introductory Course to University Teaching (IUT) taught by the Valencia San Vicente Mártir Catholic University on the pedagogical training of university teachers, a fundamental instrument for adapting to the new demands set by the European Higher Education Area.

The study sample was made up of an IUT experimental group, made up of 36 teachers who took this training during the research; an experimental group, made up of 6 teachers who also implemented a methodology focused on learning and a control group, made up of 27 teachers who had not completed the training.

A quasi-experimental design with pretest and posttest measurements was used. Data collection was carried out using two different instruments, a Likert-type scale questionnaire and a portfolio to analyze the implementation of the methodology carried out by the teaching staff of the experimental group.

It was concluded that the IUT experimental group modified their beliefs about the importance of pedagogical training.

**Keywords:** Pedagogical training in higher education; teaching-centered methodologies; learning-centered methodologies; European Higher Education Area; Introductory course to University Teaching.

## INTRODUCCIÓN

Enseñar hoy en día en la universidad es una tarea difícil y compleja. Las razones son muchas. En primer lugar, estamos ante una universidad de masas, por tanto el alumnado no será homogéneo, lo cual exige métodos de enseñanza diferentes. En segundo lugar, se ha producido un cambio en la concepción de la universidad, según Marín y Teruel (2004):

El concepto de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado notablemente y el mundo de la docencia se presenta con una identidad borrosa. La nueva cultura educativa que emerge de la llamada sociedad del conocimiento y las nuevas demandas de aprendizaje universitario reclaman una profunda revisión y reestructuración de nuestras formas de enseñar y aprender en la universidad (p.139).

Es decir, la universidad tiene que enseñar a sus estudiantes a aprender, tiene que formar profesionales cultos y responsables y, además, la universidad tiene que estar abierta al cambio, tiene que ser una entidad flexible y con facilidad para adaptarse. Por tanto, los estudiantes además de conocimientos necesitarán otras capacidades y estrategias que les ayuden a formarse como personas de forma integral y profesionales responsables. Así pues, desde esta perspectiva, enseñar en la universidad está pidiendo un cambio de paradigma, de modelo, puesto que el profesor universitario ya no será solamente un profesor sino también un educador. Siguiendo a Miguel (2003), actualmente nadie se cuestiona que la función docente universitaria constituye una actividad compleja que implica un conjunto de habilidades y técnicas específicas para que su ejecución tenga un nivel de éxito razonable.

Por tanto, dichas transformaciones han suscitado no solo la necesidad de redefinir los conceptos de educar, enseñar y aprender sino también las funciones del docente como figura principal de las intervenciones educativas (Arànega, 2013; Cruz, 2003b; Monereo y Pozo, 2003) y en consecuencia, llevan implícitas unas implicaciones didácticas, en sus nuevos modelos de enseñanza. Es necesario pasar de metodologías trasmisoras o lo que se conoce como modelo centrado en la enseñanza a metodologías centradas en el estudiante o modelo centrado en el aprendizaje.

Pero cualquier modificación, necesita un proceso de adaptación y ese proceso tiene que ir acompañado de los recursos y las medidas pertinentes para llevarlo a cabo y que los resultados sean satisfactorios para todos. Además, conlleva un cambio de mentalidad y de convicciones, lo cual no es fácil de conseguir, puesto que este cambio de paradigma implica pensar nuestra materia no desde ella misma sino desde la perspectiva de los estudiantes. En palabras de Cruz (2003b) esto “supone la subordinación de los contenidos disciplinares de los programas de formación a los resultados de aprendizaje esperados, es decir, a las competencias” (p. 194). Por consiguiente, se requiere el desarrollo paralelo de nuevas competencias en los profesores y por tanto, un cambio en la metodología docente, lo cual implica, principalmente, quitarle importancia a la lección magistral para pasar el profesor a adoptar el rol de guía para que el alumno aprenda de forma autónoma (Bozu y Canto, 2009). Se considera que en todo proceso de innovación o reforma educativa, el profesorado es un elemento clave, puesto que no se puede desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno o en la innovación como medio para conseguir la calidad, si no se incide de una manera clara y precisa en el profesorado y en sus competencias (Mas, 2011; Aránega, 2013).

Por tanto, las acciones formativas tendrán que ofrecer al profesorado la oportunidad de adquirir y aplicar los conocimientos y las competencias necesarias para llegar a ser profesionales más eficaces y eficientes. Según Cruz (2003a):

Los conocimientos intuitivos, naturales o espontáneos son insuficientes para cumplir con las exigencias de calidad y excelencia que hoy plantea la formación en cualquier campo. Es necesaria la profesionalización para superar el nivel meramente artesanal e intuitivo en el desarrollo de la tarea docente (p. 62).

En consecuencia, los programas de formación serán el medio a través de los cuales podremos alcanzar esa preparación rigurosa y compleja que exige la calidad en la docencia y tendrán que estar recogidos en un plan de formación reconocido a nivel institucional, la finalidad del cual sea facilitar al profesorado la adaptación a los cambios que se están produciendo en el ámbito educativo.

Por esta razón en esta investigación se pretende analizar el curso de Iniciación a la Docencia Universitaria que ofrece la Universidad Católica de Valencia (UCV) San Vicente Martir a su profesorado para determinar si es una buena herramienta de cambio de actitud, si gracias a dicha formación el profesorado percibe la importancia del cambio metodológico como instrumento imprescindible para adaptarse a las nuevas formas de enseñar y de aprender, y es capaz de implementarlas.

### **Formación pedagógica: Curso de Iniciación a la Docencia**

El curso de Iniciación a la Docencia Universitaria se incluye en el plan de formación anual que se ofrece al profesorado de la UCV- San Vicente Mártir. Dicho curso va dirigido, por una parte, a los docentes que se incorporan a la UCV, y por otra, a facilitarles la adaptación a los cambios en concepciones y en prácticas y prepararlo para la innovación y el desarrollo profesional continuado

Por tanto, los objetivos que persigue este curso son los siguientes:

- Facilitar la integración del profesorado en la Universidad.
- Profundizar en el estilo propio y el proyecto educativo de la UCV.
- Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante la profesión que permita realizar procesos de mejora constante.
- Dotar al profesorado de recursos pedagógicos necesarios para la mejora de la docencia universitaria.
- Establecer una vía de formación que permita la adaptación a las exigencias de la nueva reglamentación universitaria.

Una vez analizada la literatura sobre los cursos de formación y los distintos modelos, se puede decir que este curso responde a muchas exigencias que se han marcado como prioritarias para que una formación del profesorado universitario funcione. Por una parte, el curso cuenta con un módulo sobre el contexto institucional en el que se desarrolla así el tipo de profesional que se quiere formar. De ahí que el curso empiece con los módulos que hacen referencia a la organización y funcionamiento de esta institución. Además, también incluye formación sobre la

investigación y publicación como parte indisoluble de la profesión del profesor universitario. Por otra parte, respecto a la metodología utilizada, se ajusta a las características específicas de los modelos de formación, puesto que es un curso que se realiza *in-service*, es decir, va dirigido al personal docente investigador contratado y hace uso de metodologías activas que después se exigen en la parte práctica del módulo (Fernández, 2003). Hecho que también hay que remarcar, no se trata de un modelo solo teórico, sino que partiendo de las necesidades de la institución y del perfil de docente que se quiere conseguir, se inserta toda una parte práctica, basada en la mentorización, puesto que es una práctica basada en la experiencia propia, no en la observación, y que está acompañada en todo momento por un mentor o tutor, experto en este ámbito, que sirve de guía para la planificación, diseño e implementación de una tarea docente elaborada por el mismo participante del curso (Mas, 2011; Torrá et al., 2013).

Este rasgo metodológico de la asignatura enlaza con el instrumento de evaluación usado para obtener la acreditación, el portafolios docente, un instrumento usado en muchos de los cursos que se están llevando a cabo tanto a nivel nacional como internacional, porque favorece la dialéctica entre la teoría y la pedagogía, sirve de retroalimentación para la actuación docente implementada y la conecta directamente con la teoría recibida (Langevin, Grandtner y Ménard, 2008; Ketele, 2003; Escudero, 2003). Siguiendo la clasificación de Cáceres (s.f.), aunque no hay un modelo o programa único de formación, teniendo en cuenta el conjunto de características del profesional y el profesor en el contexto real, podemos afirmar, por tanto, que estamos ante un modelo crítico-reflexivo en el que el mismo participante realiza una introspección de su tarea docente, lo cual nos lleva a afirmar que estaría también en sintonía con el modelo transformador.

Por último, hay que destacar que la duración del mismo, 120 horas, también es similar a las exigidas por otras universidades, ya que se imparte durante todo el año académico.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La muestra del estudio ha sido el profesorado de la misma universidad. Un primer grupo designado como grupo control, formado por 27 profesores de diversas edades, sexo, titulaciones y departamentos. La particularidad de estos docentes es que no habían realizado el curso IDU durante la investigación. Un segundo grupo, designado como grupo experimental IDU, formado por 36 profesores también de diversas edades, sexo, titulaciones y departamentos, pero en este caso estaban matriculados en el curso IDU durante la investigación. Finalmente, un tercer grupo de profesorado, formado por 6 participantes, designado como grupo control, que además de cursar el programa de formación e implementar una metodología innovadora centrada en el aprendizaje en alguna de sus asignaturas, han estado dispuestos a formar parte de esta investigación y se han analizado los portafolios docentes aportados. Esta muestra también está formada por profesorado de diversas edades, sexo, titulaciones y departamentos.

En cuanto al método, siguiendo a Denzin (1989), se ha adoptado una estrategia de *triangulación metodológica*, puesto que se ha optado por la combinación de varios métodos de recogida y análisis de datos. Tal y como expresa Morse (1991), la finalidad de una investigación es obtener resultados complementarios que contribuyan a la validación de la hipótesis, y es por eso que cada uno de los métodos utilizados, tanto el cuestionario como el portafolios docente, se ha tratado y se ha analizado con el mayor rigor y como métodos únicos por ellos mismos.

Además, por una parte, también se ha hecho uso de un diseño cuasi-experimental, ya que aunque comparte las características de un experimento, puesto que se hace la aplicación de un programa de formación sobre un grupo experimental y usamos también un grupo de control, la evaluación se ha llevado a cabo entre grupos no equivalentes, es decir, entre dos grupos que aunque sean de la misma universidad no han sido seleccionados al azar, sino que la clave de selección de la muestra ha sido la participación en el programa de formación y la libre voluntad de participar en la investigación. Por otra parte, cabe señalar que se trata de un estudio de casos,

para poder evaluar la implementación de las metodologías activas del profesorado y así profundizar en los cambios desarrollados a partir del curso IDU.

Para ello, precisamos de la aplicación triádica-técnica, al interrelacionarse los datos cuantitativos con el paquete estadístico SPSS 19.0., entre los datos del análisis intergrupar del grupo experimental IDU y el grupo control (Pretest, Postest según los valores de mediciones cuantitativas desde la escala de grados Likert); análisis intragrupal observado entre la evolución de cada grupo del pretest al postest. Estos análisis intergrupales, permitieron observar las puntuaciones medias, según el grupo control y experimental IDU en el análisis intergrupar pretest. Articulado por el análisis cualitativo amplificador de los resultados desvelados.

La recogida de datos se ha hecho mediante dos instrumentos diferenciados, uno cuantitativo y otro cualitativo. Respecto al instrumento cuantitativo, se ha aplicado un cuestionario-escala tipo Likert de cinco grados. Los dos cuestionarios han sido elaboración propia, partiendo del modelo teórico de Azjen y Fishbein (1980), puesto que se ha considerado que es un modelo idóneo para explicar el cambio de actitudes. Dichos cuestionarios han sido validados por una parte, por 10 jueces expertos, y por otra, analizando el índice de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Para los tres grupos de profesorado, este cuestionario ha sido una medida de pretest y de postest, para evaluar el impacto del curso IDU en las actitudes del profesorado ante la innovación metodológica. De hecho, consta de 23 ítems que hacen referencia a tres dimensiones: una dimensión más general en la que se ha medido la actitud del profesorado ante el cambio metodológico determinado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); otra más próxima donde se evalúa la actitud ante metodologías centradas en el aprendizaje en la práctica docente, y finalmente, una tercera dimensión, en la que se incluye la repercusión que para ellos tienen las metodologías activas en el proceso de aprendizaje del alumnado. Por otra parte, además de estos instrumentos, se han utilizado otros cualitativos para poder evaluar la implementación de las metodologías centradas en el aprendizaje del profesorado del curso IDU participante en el estudio de casos. Para eso se ha analizado el portafolios docente formado por los siguientes apartados:

1. Biografía docente
2. Filosofía de enseñanza



- 3. Actividades y responsabilidades docentes
- 4. Elaboración de materiales docentes
- 5. Formación continua
- 6. Investigación en docencia

## RESULTADOS

### Resultados cuantitativos

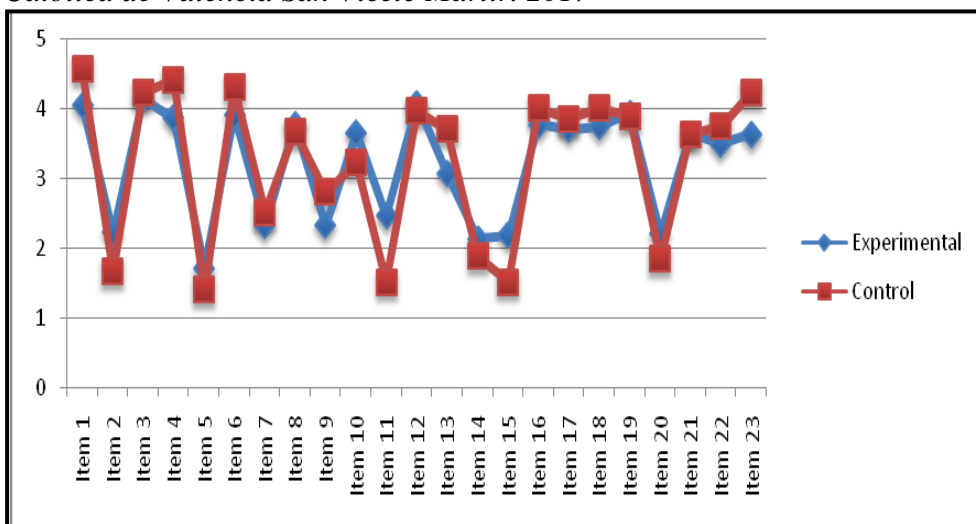
En primer lugar, se presentan los datos cuantitativos obtenidos mediante la aplicación del paquete estadístico SPSS 19.0., tanto del análisis intergrupar, comparando el grupo experimental IDU y el de control en el pretest y en el postest; así como los obtenidos del análisis intragrupal para observar la evolución de cada grupo del pretest al postest.

#### Análisis intergrupar

Se presentan en forma de gráficos con las puntuaciones medias del grupo de control y experimental IDU en el análisis intergrupar pretest.

**Figura 1**

*INTER Prest Medidas Grupos experimental de profesores IDU y Control. Universidad Católica de Valencia San Vicete Mártir. 2017*



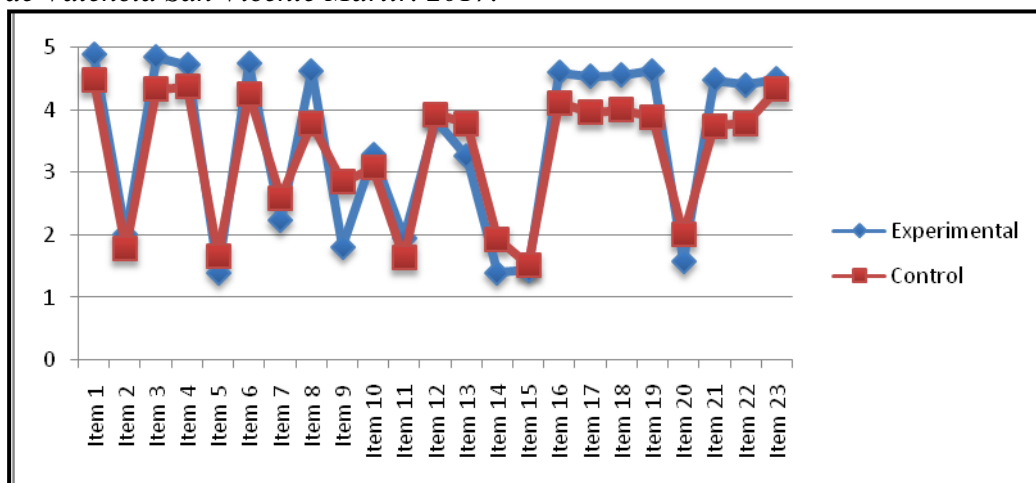
**Fuente:** En base al INTER Pretest. Elaboración propia.

Como se puede ver en el Figura 1, el grupo que muestra una actitud más positiva a la implementación de nuevas metodologías centradas en el aprendizaje en el pretest es el grupo de control. Si nos fijamos en los ítems 1, 2, 4, 11, 13, 15, 16 y 20, se observa que el grupo de control ha mostrado una actitud más positiva, es decir, consideran que las innovaciones metodológicas son necesarias, no son una moda pasajera, están de acuerdo que desde las instituciones se tendría que potenciar más la innovación educativa, no tienen miedo de perder el control de las clases si implementan alguna innovación y no consideran que perderían eficacia, es más, están de acuerdo que se potenciaría el aprendizaje significativo entre el alumnado y mejoraría su rendimiento. Aún así, cabe destacar que a pesar de ser conscientes de los beneficios, no están del todo seguros en algunos aspectos, como por ejemplo, la responsabilidad del alumnado ante las tareas o la mejora de la capacidad de expresión, tal y como podemos ver en los ítems 21 y 22. Se puede concluir que el grupo de control ha mostrado una actitud más positiva hacia la implementación de metodologías centradas en el aprendizaje mientras que el grupo experimental IDU ha mostrado una mayor incertidumbre, duda o desacuerdo.

En cambio, si se observan las puntuaciones medias del grupo de control y experimental IDU en el postest se puede ver como la situación es totalmente distinta.

### Figura 2

*Inter Postest. Medias Grupos Experimental de profesores IDU y Control. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. 2017.*



**Fuente:** En base al INTER Postest. Elaboración propia.

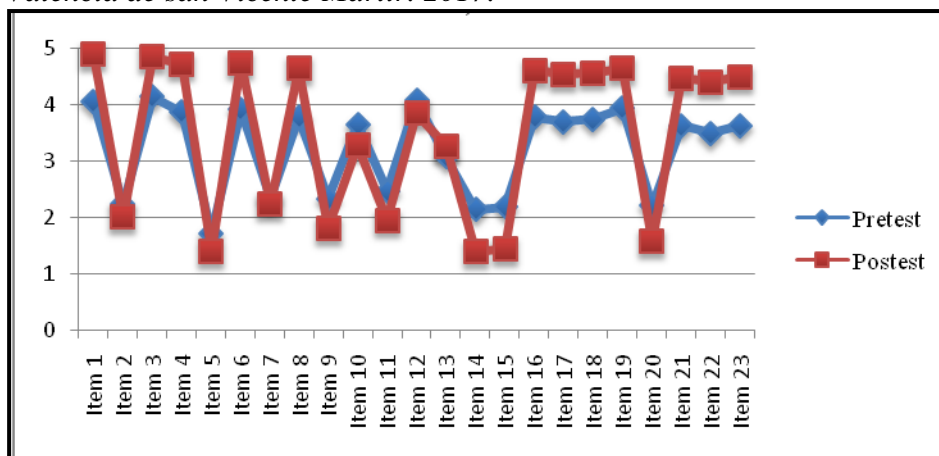
Como se puede apreciar en el Figura 2, se ha experimentado un cambio de actitud hacia la innovación educativa en el grupo experimental IDU una vez finalizado el curso de formación. Aunque ambos grupos muestran una actitud favorable a las metodologías centradas en el aprendizaje, en el postest de los 23 ítems de los que consta el cuestionario, en la mayoría, la variable IDU ha hecho que modificaran la respuesta. Así se puede decir que están mucho más de acuerdo, incluso que el grupo de control en el pretest, en los mismos aspectos que se habían analizado antes y en muchos de los ítems la diferencia es significativa, por ejemplo, en los ítems 16, 17,18, 19, 21 y 22, que hacen referencia a los beneficios del cambio metodológico respecto al aprendizaje significativo y adquisición de competencias.

### Análisis intragrupal

En el Figura 3, se detallan los resultados obtenidos en el análisis intragrupal, concretamente del grupo experimental IDU.

**Figura 3**

*Grupo experimental IDU. Medidas Pre test y Posttest de profesores. Universidad Católica de Valencia de san Vicente Mártir. 2017.*



**Fuente:** En base a las Medias Pretest y Posttest. Elaboración propia.

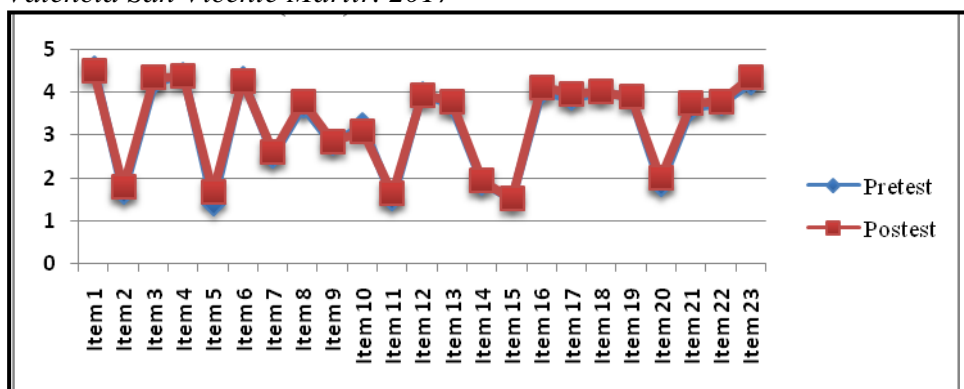
Ha habido cambios de actitud sustancial entre el pretest y el posttest, por ejemplo, podemos destacar los ítems 1, 3, 4, 6 y 8, en los que la diferencia estadística es muy significativa. Se puede afirmar que los docentes de este grupo muestran un mayor convencimiento de la

necesidad de las innovaciones metodológicas y consideran que son importantes en el ámbito universitario. De hecho, están muy de acuerdo con el hecho de que las instituciones deberían de potenciar mucho más la innovación educativa en la enseñanza superior, ya que es el camino para conseguir la adquisición de competencias entre el alumnado, lo cual enlaza perfectamente con el resultado obtenido en el ítem 8, puesto que consideran que si innovaran, su práctica docente mejoraría.

Pero si se observa el Figura 4, el resultado evidenciado del análisis intragrupal del grupo de control, se puede ver como no ha habido ninguna modificación de actitud respecto a las metodologías centradas en el aprendizaje del pretest al postest. Este hecho es totalmente coherente si se tiene en cuenta que sobre este grupo de docentes no ha actuado ninguna variable externa.

#### Figura 4

*Grupo Control INTRA. Medidas Pretest y Postest de profesores. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. 2017*



Fuente: En base a las Medias Pretest y Postest. Elaboración propia.

#### Resultados cualitativos

El análisis cualitativo se realizó a partir de los portafolios docentes recogidos del grupo experimental. El estudio de casos lo han conformado 6 profesores de distintas facultades. Para realizar el análisis se elaboró una matriz textual en la que se destacaron como categorías relevantes: la concepción de la formación, la orientación pedagógica, la asignatura y los objetivos, la metodología implementada así como la planificación y la valoración de la experiencia.

Respecto a la concepción de la formación las seis carpetas destacan la enseñanza integral de la persona, es decir, que el alumnado adquiriera las competencias necesarias para saber desarrollarse tanto en el ámbito profesional como en el social. Esta idea enlaza muy bien con lo que expresan respecto a la orientación pedagógica, puesto que los 6 sujetos remarcan la figura humanista del docente, como apasionado por lo que enseña, como ejemplo para el alumnado, no tanto como fuente de conocimiento sino como buen provocador del aprendizaje.

Finalmente, respecto a la valoración de la implementación, aunque han optado por metodologías distintas, como el aprendizaje por proyectos, la metodología de rincones y el aprendizaje-servicio, la mayoría evalúan la experiencia de forma positiva y coinciden que el alumnado poco a poco ha ido gestionando su propio proceso de aprendizaje y paralelamente ha desarrollado una inquietud y un interés por aprender. Además, de adquirir competencias profesionales no solamente académicas.

## **DISCUSIÓN**

Analizados los datos cuantitativos y cualitativos, podemos afirmar que aunque los docentes del grupo de control y los del experimental IDU no han mostrado una actitud negativa hacia la necesidad del cambio metodológico, sí que es verdad que han mostrado ciertas reticencias en algunos aspectos, tales como El hecho de tener miedo de perder el control de sus clases así como la eficacia al implementar alguna innovación metodológica.

Pero aun así, todos han indicado que reconocen la relevancia de la introducción de metodologías centradas en el aprendizaje dentro del ámbito universitario así como los beneficios que aportarían al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos beneficios estarían no solo relacionados con la adquisición de la materia a nivel de aprendizaje académico sino con las diversas competencias que se trabajarían, como la capacidad de expresión, la interacción social, la forma de organizarse, en definitiva, la adquisición de un aprendizaje más significativo. De hecho, y tomando como referencia las investigaciones de Gibbs y Coffey (2004) o Arenas y Fernández (2009), en donde se demuestra como esta formación había contribuido a mejorar el aprendizaje en el alumnado consiguiendo que pasaran de un enfoque superficial a un enfoque profundo.

Entonces, *¿qué ha aportado el IDU?*. Por una parte, ha supuesto que no solamente se han reforzado todas las afirmaciones que se han reseñado sino que además, y lo más importante para esta investigación, es que se demuestra cómo se han roto barreras hacia la implementación de este tipo de metodologías, lo que el grupo de control no ha hecho. Así por ejemplo, después del curso, el grupo de docentes pertenecientes al grupo experimental IDU ha visto más factible el hecho de implementar innovaciones metodológicas independientemente del número de alumnado. Además, les ha dado seguridad para ponerlas en práctica y se ven más capaces de implementarlas sin perder el control de las clases. Por otra parte, les ha hecho plantearse la necesidad de tener otras habilidades para impartir una materia además de ser expertos, tal y como aportan otras investigaciones, como Giusti (2007) o Jarauta-Borrasca y Medina-Moya (2009). En consecuencia podemos remarcar que han experimentado que la metodología también enseña, por tanto tenemos que destacar esa fluctuación respecto a la dualidad entre el conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico, términos ya acuñados por Shulman (1987). Sea como sea, desde esta investigación podemos afirmar que el curso de *Iniciación a la Docencia Universitaria* ha mejorado las actitudes del profesorado hacia la innovación pedagógica y se han producido cambios en la orientación pedagógica del profesorado hacia un enfoque más centrado en el aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Se puede concluir, con las limitaciones que pueda presentar dicha investigación, que el curso es una buena herramienta de formación ya que ha propiciado ese cambio de actitud. Se ha puesto de manifiesto que las formas importan, que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica mucho más que el conocimiento de la materia en cuestión, que hay otros agentes que forman parte de todo este proceso y que sobre todo para poder llevarlo a cabo con seguridad y confianza, la formación pedagógica del profesorado universitario es absolutamente necesaria, porque la teoría es bien conocida por todos, pero es necesaria una buena práctica.

## REFERENCIAS

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Arenas Castellanos, M.V. y Fernández de Juan, T. (2009). *Formación pedagógica y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC*. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), pp. 7-18.
- Bozu, Z. y Canto Herrera, P. J. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes*. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), pp. 87-97.
- Cáceres Mesa, M. (s.f.). *La formación pedagógica de los profesores universitarios: Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. *Revista Iberoamericana de Educación*. En [http://rieoei.org/edu\\_sup20.htm/](http://rieoei.org/edu_sup20.htm/).
- Cruz Tomé, M. A. de la (2003a). *Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario*. *Revista de Educación*, 331, pp. 35-66.
- Cruz Tomé, M. A. de la (2003b). *El proceso de convergencia europea: Ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes*. *Aula Abierta*, 82, pp. 191-216.
- Denzin, N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nova York: McGraw Hill.
- Escudero Escorza, T. (2003). *La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar*. *Revista de Educación*, 331, pp. 101-121.

- Fernández March, A. (2003). *Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias*. *Revista de Educación*, 331, pp. 171-197.
- Gibbs, G. y Coffey, M. (2004). *The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students*. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), pp. 87-100.
- Giusti Pachane, G. (2007). *Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña*, *Revista de la Educación Superior*, 143(36), pp. 119-132.
- Jarauta-Borrasca, B. y Medina-Moya, J.L. (2009). *La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: Repercusión en las concepciones y prácticas docentes*. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), pp. 357-370.
- Ketele, J. de (2003). *La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras*. *Revista de Educación*, 331, pp. 143-169.
- Langevin, L., Grandtner, A. y Menard, L. (2008). *La formation à l'enseignement des professeurs d'université: Un aperçu*. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), pp. 643-664.
- Marín Sánchez, M. y Teruel Melero, M. P. (2004). *La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado*. *Revista Interuniveritaria de Formación de Profesorado*, 18(2), pp. 137-151.
- Mas Torelló, O. (2011). *El profesor universitario: Sus competencias y formación*. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), pp. 195-211.
- Miguel Díaz, M. de (2003). *Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado*. *Revista de Educación*, 331, pp. 13-34.



Noelia Martínez Hervás y Miguel Ángel Jiménez Rodríguez

- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos*. En C. Monereo i J. I. Pozo (coord.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp.15-30). Barcelona: Editorial Síntesis.
- Morse, M. J. (1991). *Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. Methodology Corner. Nursing Research*, 40(2), pp. 120-123.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-21.
- Torrá Bitlloch, I., Márquez Cebrián, M.D., Pagès Costas, T., Solá Ysuar, R., Molina Luque, F., González Soto, A. y Sangrá Morer, A. (2013). *Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 285-309.