

LECCIÓN INAUGURAL
DEL CURSO ACADÉMICO 1998/99

«LA FORMACIÓN
DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO:
HACIA UN NUEVO MODELO
PARA OTRO MILENIO»

a cargo de la

Prof.^a Dra. D.^a MARÍA DOLORES GARCÍA FERNÁNDEZ

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar
de la Universidad de Córdoba

Excmo. Sr. Consejero de Educación y Ciencia, Director General de Universidades e Investigación de la Junta de Andalucía, Excelentísimo y Magnífico Sr. Rector, Excelentísimas e Ilustrísimas Autoridades, Compañeros Claustales (Profesorado, alumnado y P.A.S.), Señoras y Señores:

Es un honor para mí impartir la conferencia del nuevo curso académico que, por el orden establecido entre los Centros de la Universidad de Córdoba, ha recaído en la Facultad de Ciencias de la Educación; es por ello igualmente una responsabilidad por dos cuestiones que me gustaría resaltar: la primera, que este Curso 1998-1999 coincide con la despedida del siglo XX; el próximo curso 1999-2000 será un nuevo milenio. La segunda cuestión es que nuestra Facultad de Educación, por primera vez, es designada para tan alto Honor Universitario.

Esperando estar a la altura de estas dos circunstancias y queriendo elegir a la vez una temática que fuera de interés para toda la audiencia, he optado por presentar una lección que considero de gran actualidad y que podrá servirnos a todos de conocimiento y reflexión sobre algo tan significativo como puede ser la Formación del Profesorado Universitario, insiendiendo en un nuevo modelo, en un intento de superación paradigmática, que esté acorde con las expectativas de una sociedad diferente y de un mundo futuro en donde la Educación, y digo esto sin caer en utopías, será la respuesta superadora de tantas problemáticas sociales, políticas y económicas.

En nuestra exposición, en primer lugar con un afán contextualizador, nos acercaremos al papel que la Universidad desempeñará en la Sociedad del siglo XXI. Seguiremos con la caracterización del profesorado universitario y

su desarrollo profesional, tratando su formación inicial y permanente y, a partir de los modelos de formación hasta ahora vigentes, construiremos un nuevo modelo, exponiendo algunas experiencias de formación dentro de esta línea.

Puesto que en los últimos tiempos se habla en gran medida de calidad e innovación, queremos en nuestro discurso situar el tema en una espiral de profundización y cuestionamiento de planteamientos anteriormente usados que en la actualidad, y hacia el futuro, pueden quedar obsoletos; ojalá consiga mi propósito.

Universidad y Sociedad en el siglo XXI

Para contextualizar nuestro modelo deberíamos preguntarnos, en primer lugar, sobre el papel de la Universidad en la Sociedad del s. XXI y realizar, aunque sea sucintamente, un análisis de sus principales características.

No podríamos acometer esta empresa sin referirnos al espacio europeo donde se enmarca en el momento actual la Universidad. La interpretación del espacio de referencia constituye un factor de equilibrio natural y de estructuración simbólica de la realidad, donde se desarrolla la sociedad y las personas que la conforman. Hay una dimensión pedagógica en lo que denominamos Europa y futuro de Europa. En todo ello hay una referencia a los posibles problemas pedagógicos que ocasionan los acontecimientos. Estos problemas son muy variados y afectan a cambios sociales, curriculares, institucionales y organizativos. La Universidad debe ser analizada desde contextos nacionales y supranacionales, desde dentro de la evolución social globalmente considerada y no meramente desde el conocimiento de sus propias tradiciones. La reflexión que sobre el contexto universitario real del último quinquenio se realiza en el ámbito internacional, reconoce la importancia del papel de la Universidad para conseguir las metas generales que se proyectan tanto en el orden político como en el *económico y social*, desde el punto de vista de la innovación y cooperación internacional.



LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD EL SIGLO XXI

Cuadro 1. Los retos de la Universidad en el siglo XXI

La Universidad, por su propia naturaleza, tiene una finalidad de excelencia académica y científica que la obliga continuamente a perseguir la calidad de los servicios que presta a la sociedad en materia de enseñanza, investigación y cultura. A finales del siglo XX ha sufrido una gran transformación, viviendo continuos procesos de construcción y desconstrucción de su identidad para adaptarse a los nuevos retos sociales. Además de su tarea consistente en preparar a un gran número de estudiantes para la investigación y empleos cualificados, la Universidad debe seguir siendo la fuente del saber que sacie la curiosidad de todos los que investigan, buscan o indagan en cualquier tipo de conocimiento humano, social, científico y tecnológico; porque entendemos que la cultura comprende todos los campos de la mente y la imaginación, desde la matemática a la poesía. Su misión de formación humana, de construcción del conocimiento y de reflexión intelectual va hacia caminos de una mayor profesionalización, en donde se potencie la docencia y la investigación en contextos democráticos y de colaboración.

En la Institución Universitaria, la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.), ha supuesto un desafío de cambio no sólo para la Administración, sino también para la comunidad Educativa y la Sociedad. Pero si hacemos un balance de su

desarrollo, nos atrevemos a decir que, en la Universidad, la incorporación de las realidades emergentes a ella, no ha alcanzado los niveles esperados. Hace falta un esfuerzo deliberado encaminado a la mejora y la innovación.

Se atribuyen a la Universidad cinco funciones esenciales:

- La preparación para la investigación y la enseñanza
- La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social.
- La apertura para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente.
- La cooperación internacional.
- Su deber de pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales.

Delors (1996) nos habla de la Universidad como el lugar donde se conserva el patrimonio de la humanidad que se renueva incesantemente "*por el uso que de él hacen los profesores y los investigadores*". De aquí la importancia de la adecuada formación de los miembros de la comunidad universitaria. La preparación pedagógico-didáctica del profesor universitario es uno de los grandes temas que en la actualidad está abriendo un nuevo discurso, hacia la necesidad de argumentar y aportar propuestas para la mejora de la docencia. Creemos que docencia e investigación tienen que estar estrechamente relacionadas para proporcionar experiencias significativas de aprendizaje y para que la investigación sobre la docencia permita transformar los procesos de enseñanza.

Para mejorar la calidad de la educación en la Universidad, hay que empezar por mejorar la formación del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos, las competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren.

La Formación del profesorado universitario: Situación actual

Llegado este punto cabría preguntarse ¿cómo ha sido la formación del profesorado universitario?, ¿cómo es en este momento?, ¿cuál es la situación

actual? y ¿hacia qué modelo tiende a transformarse?. De un modelo basado en la competencia profesional, conductual, modelo de resultados y de producto, se tiende hacia un modelo procesual, basado en el desarrollo profesional y que tiene en cuenta las dimensiones personales e institucionales además de las meramente profesionales.

Siempre ha existido alguna forma de preparación de profesores, siendo probablemente la observación e imitación de un maestro, la más antigua de todas. Si se define la formación del profesorado simplemente como educación de aquellos que llegan a ser maestros (profesores), su historia es prácticamente coincidente con la Educación misma. Aparte de los consejos y principios acerca de cómo enseñar, escritos por grandes maestros como Quintiliano, Vives, Erasmo, Montaigne o Comenio, las Escuelas Superiores y las Universidades Medievales elaboraron un primer esquema formativo de sus profesores, consistente en la superación de los exámenes para la obtención de los grados académicos, que abrían la puerta de la docencia. El título de "Maestro" constituía el certificado de admisión al gremio de los profesores profesionales. La herencia de este esquema ha caracterizado hasta muy recientemente la formación del profesorado de enseñanza media y universitaria y aún pueden detectarse sus rasgos en la actualidad.

LA TEORÍA Y LA REALIDAD DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO



Cuadro 2. Teoría y realidad de la formación del profesorado.

La teoría y la realidad de la formación del profesorado está plagada de insuficiencias y contradicciones. En estos últimos años la preocupación que el tema despierta ha generado multitud de publicaciones, conferencias y congresos tanto nacionales como internacionales, que han originado la reconceptualización de las funciones de la acción formativa, expresión a su vez, del cambiante significado de profesionalidad. Preparar a los docentes como profesionales de la enseñanza significa, en primer lugar, que ha llegado el momento de que el servicio social de la educación exija de las personas que lo prestan no sólo unas competencias específicas, sino un desarrollo profesional que se adquiere progresivamente en un proceso altamente especializado en el que se interrelacionan cognitivamente el conocimiento del contenido con el conocimiento didáctico del contenido. Cualquier persona que domine un campo del saber puede, ciertamente, en principio enseñarlo; pero sería muy importante para la calidad universitaria una seria reflexión personal e institucional sobre si con ese dominio basta.

Como decía Combs (1979), algunas mejoras en educación pueden conseguirse invirtiendo dinero, construyendo mejores escuelas (en este caso mejores Universidades), e introduciendo nuevas materias, nuevos planes de estudio o nuevos recursos o técnicas; pero los cambios importantes se producirán solamente cuando los profesores cambien. Más, ¿qué tipo de formación recibe el profesor universitario y a qué modelo de formación responde?

En toda formación profesional se suelen diferenciar dos etapas, aunque en relación con la formación de docentes pensamos que ellas se suceden naturalmente y no existen escalones que las separen. La Formación Inicial y Permanente del profesorado se complementan en un todo continuado, que se corresponden con los mismos ciclos vitales y personales del profesorado, en función de las necesidades que la sociedad les demanda. Como se ha dicho (Shavelson y Stern, 1983), su trabajo se desarrolla en un entorno complejo e incierto, donde cada situación que se le plantea es un nuevo dato para tomar decisiones, por lo que surge una visión de los docentes como sujetos que toman decisiones y que requiere una preparación necesaria en cuestiones instruccionales y curriculares. Es evidente que la práctica activa y responsable de los profesores es crucial para la introducción de innovaciones en las instituciones educativas. Los conocimientos y experiencias de un currículum orientado a la reflexión, solución de problemas

y planificación de la enseñanza, constituirían una base fundamental para organizar los programas de formación del profesorado; insistiendo en la teoría de algunos autores como Ben-Pérez (1978), podrían ser los siguientes:

- Conciencia de puntos de elección teóricos en el desarrollo del curriculum.
- Habilidades de análisis curricular.
- Participación en experiencias de desarrollo curricular.
- Cooperación y destrezas de colaboración para trabajar con colegas.

Igualmente, habría que resaltar la importancia del papel que cumple el profesorado universitario como docente y agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia. Este rol será aún más decisivo en el siglo XXI que apuesta por la multiculturalidad, multilingüismo y universalismo, dando paso en la era de la técnica, a un mundo tecnológicamente unido. En conclusión, será preciso un conocimiento teórico-práctico de los profesores y las profesoras para que completen su cometido con estas otras funciones curriculares, porque como nos dicen Goble-Norman y Porter (1980): *"Las funciones específicas de un profesional de la enseñanza se determinan en gran parte por los fines generales de la educación en una sociedad determinada"*.

Modelos de formación: la investigación de la enseñanza y el conocimiento de profesores

Los modelos de formación de profesores han surgido en los últimos años coincidiendo con la investigación del profesor y sus funciones, que nos han situado en unas perspectivas distintas según las diversas líneas o tendencias. Existen diversas clasificaciones sobre los paradigmas de formación del profesorado, en las que se aglutinan diferentes modelos. Hacia los años 60 comienzan a realizarse las primeras investigaciones sobre el profesor que estaban dirigidas, fundamentalmente, a la búsqueda de las cualidades del profesor ideal, que favoreciera la consecución de una enseñanza efectiva, en tanto se presuponía la existencia de unas cualidades naturales en los buenos enseñantes. Se aplicaban test de personalidad que nos daban características diferenciales del profesor y se elaboraban imágenes modélicas sobre los profesores. Con estos estudios de tipo

descriptivo (Rodríguez Diéguez, 1979; Martínez Sánchez, 1984) se llegaba a conocer el tipo ideal de profesor en una sociedad educativa determinada. Se utilizaban especialmente encuestas de opinión dirigidas a alumnos y profesores, con escasa repercusión en la formación de los docentes, ya que no tenían pretensiones de explicar por qué el profesor era así. Además de las cualidades naturales del docente, se entendía que él mismo debía tener una formación importante sobre conocimientos de diferentes materias, ya que su principal papel era de transmisor de estos conocimientos culturales acumulados a lo largo de la historia. Se denomina a este *Paradigma Culturalista o Racionalista*. Desde esta perspectiva racionalista, la formación del profesorado se ha concebido como un proceso de socialización e inducción profesional en la práctica cotidiana de la escuela que ha llevado al profesor a la reproducción de vicios, rutinas..., de los que difícilmente puede escapar.

Un momento de avance en la evolución de esta línea conceptual la encontramos en lo que muchos autores han llamado *Modelo de Proceso-Producto*, que establece relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (proceso) y las mejoras que experimentan los alumnos en su aprendizaje (producto). Se centraba, fundamentalmente, en analizar los métodos que el profesor utilizaba en clase desde las Competencias Docentes (Postic, 1978), o actitudes básicas para conducirse de un modo específico dentro de una situación social determinada, con vistas a producir efectos aprobados por los miembros de ambiente escolar. También se analizaban la interacción verbal entre profesor-alumno (Flanders, 1978). Estos estudios eran, básicamente, de tipo experimental y utilizaban métodos cuantitativos.

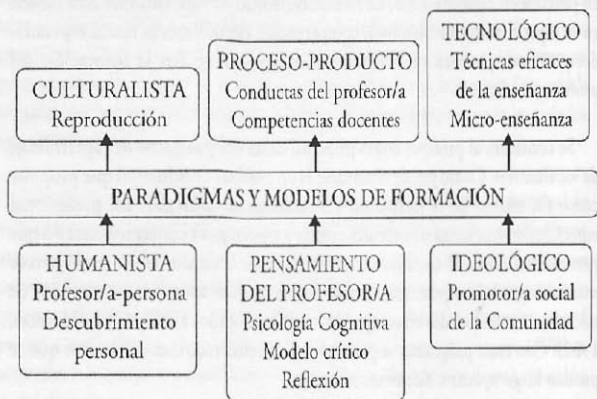
Bajo este mismo paradigma se hicieron más tarde investigaciones de aquellas condiciones y conductas del profesor que correlacionaban significativamente con mejores resultados por parte de los alumnos. Se configuraban así los conceptos de *competencia docente* y de *profesor eficaz*. Con estos planteamientos, la formación del profesorado iba a sufrir una revolución desde sus cimientos, surgiendo un paradigma de formación de carácter positivista denominado *Técnico o Analítico-Tecnológico*. En el mismo, se proponía que los futuros profesores aprendieran una serie de destrezas profesionales derivadas de las investigaciones que demostraran tener una mayor correlación con mejores resultados de los alumnos y, por lo tanto, se convirtiesen en prescripciones para el mejor hacer de

los docentes. Al profesor se le formará sobre la base de entrenamientos en esas competencias para que consiga el dominio de las mismas, que se demostrará en la ejecución de conductas específicas: se trata de formar "Técnicos eficaces de la enseñanza". Es evidente que detrás de este planteamiento anida una concepción efficientista de la enseñanza, en la que se trata de obtener aquellos resultados que se proponen con la mayor eficacia; se entiende que existen unas mejores "formas de hacer comprobadas científicamente", que el profesor deberá conocer y poner en práctica en cada situación. La formación dentro de este enfoque está basada en la especificación de objetivos, competencias, ejecuciones o tareas esperadas del profesor, que sean observables y medibles, que guíen la formación del profesional eficiente.

Se considera al profesor como principal causa del producto del aprendizaje de los alumnos. Como puede observarse es un enfoque conductual que propone como fin último de la formación del profesorado conseguir un profesional especializado que tenga una técnica precisa y segura, para conseguir aquello que pretende en razón de cambios en su conducta, de acuerdo con unos objetivos marcados por la competencia. Dentro de este modelo aparecen los modelos de microenseñanza, basados en competencias (Villar Angulo, 1980 y Oliva-Henson, 1982). Con estos programas se pretenden desarrollar técnicas y destrezas que se puedan luego aplicar a diferentes contextos.

En los planes de formación concebidos bajo estas premisas se plantean, en principio al profesor principiante, todo un conjunto de conocimientos científicos básicos y aplicados (componente científico-cultural), para paralela o posteriormente, "entrenarle" en toda una serie de competencias y actitudes profesionales deseables (componentes psicopedagógicos destinados al aprendizaje del cómo actuar de modo eficaz). A pesar de que este enfoque ha supuesto un gran avance con respecto a planteamientos anteriores puramente intuitivos, al proponer la utilización del conocimiento científico en la explicación y la derivación de normas de intervención para la práctica, este paradigma de formación también ha recibido numerosas críticas parecidas a las que se realizaban al paradigma Proceso-Producto ya mencionado. La revisión de la metodología científica que le ha servido de apoyo nos lleva hacia nuevos enfoques en los estudios sobre la formación del profesorado. Entre sus críticas podemos destacar, según nos dice Schön (1983), que es un modelo de racionalidad técnica que

supone algunas limitaciones a la propia actividad del profesional de la enseñanza, porque está dirigida a la solución de problemas rutinarios a través de la aplicación rigurosa de teorías y técnicas concretas y estandarizadas, científicamente probadas. De este modo, se relega al profesor al papel de mero aplicador de las directrices que los "Investigadores de la enseñanza" le proporcionan y que él deberá aplicar a las situaciones que se le presenten.



Cuadro 3. Paradigmas y modelos de formación.

Tampoco da respuesta a todas las necesidades que se le plantean al profesor cotidianamente. Y si consideramos, como ya se ha dicho, que las situaciones prácticas a las que se ha de enfrentar diariamente el profesorado tienen un alto margen de complejidad, de incertidumbre de inestabilidad y de singularidad, hecho este, puesto de manifiesto por numerosos autores como Schön (1983), Stenhouse (1984, 1987), Doyle (1986), Clark y Peterson (1989) etc., resulta fácilmente comprensible que no siempre el profesional de la enseñanza pueda reducir su acción a la elección de soluciones generales, ya que en muchas ocasiones se trata de intervenir en problemas que son particulares y muy delimitados. A ello debemos añadir que la falta de unicidad en los propios planteamientos teóricos sobre como explicar e intervenir en las diferentes situaciones de enseñanza, nacen

que el propio profesor tenga necesidad de ir más allá de la rigurosa aplicación de procedimientos técnicos derivados de la investigación. Otra crítica ampliamente generalizada a este paradigma surge de la exclusiva consideración que en él se hace de la figura del profesor como el principal causante y responsable del resultado de la enseñanza (Fernández Pérez, 1989).

Lo anteriormente expuesto no conlleva un rechazo generalizado de la racionalidad técnica en cualquier situación de la práctica educativa, porque existen tareas en las que pueden y deben aplicarse estas técnicas, aunque sí estamos de acuerdo en que no se puede considerar la actividad del profesor como una actividad exclusivamente técnica, sino que de acuerdo con muchos autores, pensamos que habría que hablar más bien de una actividad reflexiva y artística en la que tienen cabida otras aplicaciones concretas de carácter técnico. Como nos plantea Schön (1983), si el modelo de racionalidad técnica es incompleto, busquemos una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales de hecho llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, inseguridad y conflicto de valores.

Desde una perspectiva humanista se propugna un paradigma de formación de profesorado de orientación personal. Para sus defensores, (Rogers, Combs, Faure) un profesor es, ante todo, una persona que tiene dentro de sí todas las posibilidades para dirigir su propio aprendizaje, de manera que en su formación lo fundamental no es enseñarle a aplicar buenos métodos de enseñanza, sino ayudarle a hacer de sí mismo un instrumento eficaz y a que por sí mismo encuentre sus propios métodos de trabajo. Desde esta perspectiva, el concepto de eficacia es distinto. Un profesor eficaz es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente y a llevar a cabo sus propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas (Combs y otros, 1979). La descripción del buen profesor sería consecuencia de varias condiciones como estar bien informado, identificarse con los sentimientos de la gente, percibirse a sí mismo de forma positiva y percibir al mundo de forma realista. Así, la formación docente no es una cuestión de "aprender a enseñar" sino de "descubrimiento personal", de aprender a usar bien el "propio yo", comprometiéndose e implicándose en la propia dirección de su proceso de aprendizaje. Surge una formación en la que no se les dice a los profesores "cómo hacer", sino que la formación se hace "con ellos", a través del descubrimiento personal de significados.

A nivel metodológico se trata de poner al profesor principiante en situaciones que le inciten al planteamiento de propósitos, a la exploración y la reflexión de los mismos, dándole posibilidades de experimentación. Se utilizan básicamente grupos de autoanálisis o de discusión, en los que lo fundamental es el cultivo de aptitudes para el desarrollo de procesos de pensamiento que sean socialmente sensibles, sujetos a la crítica, basados en contenidos significativos que son medios para desarrollar actitudes en el aprendizaje.

Una de las frecuentes críticas a este paradigma es la falta de concreción en la determinación de los modelos de acción para la formación de profesores. Como dice Combs (1979), no existe en la actualidad un plan de formación del profesorado que responda a estos planteamientos y es un modelo bastante difícil de llevar a la práctica.

La investigación sobre el profesor ha sufrido un gran giro a partir de los años 70, hacia el estudio de los procesos psicológicos que sustentan la conducta del profesor. Este cambio en la situación es provocado por el auge de la psicología cognitiva a partir de los estudios sobre el "procesamiento de la información", que centran su atención en cómo los profesores elaboran la información de la que disponen y cómo se proyecta esa elaboración o procesamiento de la información, en los planes de acción de enseñanza y en su desarrollo. Esta nueva perspectiva da importancia a los pensamientos del profesor como condicionantes de la acción. Los modelos de formación son ayudas para recoger información sobre las diferentes situaciones pedagógicas y que el profesor las elabore de acuerdo con esquemas científicos, para que su acción esté fundamentada y no quede en simple espontaneidad o rutina. Se trata de un modelo crítico que enfoca el estudio del profesor y los métodos para su formación con una perspectiva más ecológica. Supone concebir al profesor no como un mero técnico, sino como un agente activo y como un investigador en el aula. Por lo que surge un nuevo paradigma de formación que recibe diferentes denominaciones como **Mediacional, Cognitivo, de Indagación, Reflexivo, Técnico-Crítico**, que quiere dar respuesta a un interrogante que el paradigma Analítico-Tecnológico dejaba en el aire: saber como el profesor pasa del dominio de técnicas, destrezas, etc., hasta la elección y puesta a punto que de ellas hace en cada situación particular que se le presente.

Dentro de este enfoque el pensamiento del profesor se convierte en el centro de atención. Los conocimientos, las actitudes, las creencias, los valores, etc... del

profesor van a acondicionar la valoración que éste realice sobre cada situación, la delimitación que haga de los problemas que se le presenten y, con ello, las decisiones que de cara a la intervención en las mismas vaya a tomar. La investigación se centra ahora en los procesos psicopedagógicos que subyacen a las conductas docentes, en analizar cómo los profesores elaboran la información pedagógica que poseen y cómo ese procesamiento de información es proyectado en sus planes de acción y en una toma de decisiones. Este enfoque ha despertado toda una línea de investigación en constante auge en los últimos años sobre el pensamiento pedagógico de los profesores, sus juicios y sus decisiones (Shavelson y Stern, 1983; Villar Angulo, 1986a y Marcelo, 1987). Los métodos de investigación utilizados en este modelo son, fundamentalmente, etnográficos (Stake, 1995; Wilson, 1987; Erickson, 1979).

En la actualidad, y en relación con esta parcela, se dan cita múltiples modelos analíticos y con diferentes perspectivas contextuales, desde las que se aborda el estudio de los procesos de pensamiento y toma de decisiones de los profesores. En los años 80 aparecen revisiones con una panorámica compleja de este tema (Olson, 1982).

En estos planteamientos se trasluce una concepción de enseñanza que va más allá de entenderse como una acción exclusivamente técnica y racionalista; supone una acción reflexiva en la que el pensamiento y la conducta se complementan mutuamente. Se trata de reconceptualizar la teoría desde y a través de la práctica crítica y reflexiva de las acciones y a fundamentar éstas en los conocimientos científicos. Esto nos lleva a la necesidad de potenciar la competencia epistemológica en el profesor, vinculando la reflexión y análisis sobre su propia práctica pedagógica con los conocimientos científicos y técnicos asimilados de forma crítica y significativa.

Para ello, en los programas de formación del profesorado se deberían utilizar metodologías que permitan al profesor principiante una constante experimentación, análisis e investigación de situaciones reales en base a esquemas y presupuestos científicos, una reconstrucción de lo que ocurre en esas situaciones a través de la reflexión, la proposición y comprobación de alternativas para solucionar los problemas que se presenten y el contraste de opiniones con otros colegas.

La corriente de formación llamada **Ideológica** considera al profesor como un promotor social de la comunidad y esa será la perspectiva desde la que se debe formar al mismo. La misión de la formación no está en enseñar al profesor principiante cómo desarrollar la enseñanza, sino entrar con él en la discusión del cómo y del por qué hay que desarrollarla, proporcionándole la posesión de un conocimiento crítico del fenómeno educativo y su función social. Así concebido, el profesor es un técnico de la educación que tiene como fin último la obligación de contribuir a una transformación de la sociedad a través de su trabajo educativo. La escasez de investigaciones y experiencias en este campo, así como la indefinición de sus alternativas concretas, hace que sus promotores no extraigan conclusiones para formar profesores.

Consideramos la **participación, reflexión, colaboración, trabajo en equipo e investigación**, como los aspectos fundamentales de la práctica educativa que rodean a nuestro modelo, aunque pensamos que había que aclarar qué entendemos por reflexión y por colaboración.

El concepto **reflexión**, como objetivo a conseguir en la formación de los profesores, hace necesaria algunas aclaraciones sobre su significado y contenido. Van Manen (1994) distingue tres niveles de reflexión:

Una reflexión centrada sobre técnicas precisas para alcanzar determinados objetivos educativos en la que no se cuestionan criterios de valor, sino sólo de utilidad y eficacia.

La reflexión se centra en la relación entre principios y práctica educativa, evaluando las consecuencias e implicaciones educativas de las acciones y creencias. Nos situamos en una perspectiva personal.

Este nivel de reflexión incorpora los matices morales y públicos a la reflexión educativa. Se hace presente el nexo entre la vida del aula y las fuerzas estructurales más amplias (sociedad, cultura, etc.).

Las actitudes que deberían fomentar los profesores para que posibiliten su pensamiento reflexivo son, como propuso Dewey (1916):

Apertura de pensamiento. Deseo activo de escuchar, de analizar datos, de prestar una absoluta atención a las posibilidades y alternativas, de reconocer la posibilidad de error incluso en nuestras creencias más arraigadas. Es decir, este autor plantea una actitud de mente abierta que revise aquellos aspectos educativos que tradicionalmente se han dado por sentados y una revisión continua de la propia cultura.

Actitud de respuesta. Se hace necesario una actitud de elaboración de lo recibido y una reflexión práctica.

La culta actitud descrita por Dewey será el entusiasmo, el interés, la esperanza que suscita el pensar que estamos haciendo algo útil y que esto ha de ser necesariamente fruto de nuestra propia reflexión.

La necesidad de fomentar estas actitudes reflexivas en la formación del profesorado está expresada en casi la totalidad de los estudios actuales sobre este tema realizados en los últimos diez años (Contreras Domingo, 1987; Goodman, 1987; Zabalza, 1987; Zeichner, 1987; Marcelo, 1994; Medina, 1995; Villar Angulo, 1995).

Para terminar la conceptualización de nuestro modelo, deberíamos plantearnos una serie de cuestiones que responderían a cómo se desarrolla en la actualidad la investigación sobre el conocimiento de los profesores. Habría que distinguir entre la investigación centrada en el conocimiento de los profesores, lo que los profesores conocen, y el conocimiento que los profesores tienen de la clase.

Bolívar (1995) realiza una reconstrucción de diferentes teorías dentro de este enfoque y, siguiendo a Fenstermacher que dice que la tarea de los profesores no es necesariamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino más bien permitir a éstos tomar posesión del contenido donde quiera que se encuentre, distingue dos grandes orientaciones:

- La línea de la Escuela canadiense, que ve la reflexión como un proceso de reconstrucción del conocimiento personal. (Connelly y Clandinin, 1990).

- La línea de la Escuela de la reflexión en la acción, que utiliza la reflexión con fines críticos de las condiciones político-sociales que distorsionan la teoría

hacia una reconstrucción social de la realidad. (Carr y Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1993).

La crítica a este modelo reside fundamentalmente en sus limitaciones con relación a que los profesores no son libres de hacer los cambios que consideren oportunos, por lo que surgen los modelos de formación y planificación colaborativa, en los que se promueve la reconstrucción del currículum desde un proceso de investigación-acción en un ciclo reflexivo, en el que se revisan los modos anteriores de ver y hacer, para generar desde un presente nuevas apreciaciones en los modos de comprender y hacer que pueden transformar las prácticas futuras.

El profesor reconstruye el currículum y se forma cuando, junto a otros colegas, generan procesos y formas de trabajo dirigidos a autorevisar lo que se hace, repensar lo que podría cambiarse y consensuar planes de acción.

En este marco de actuación se apuesta por el desarrollo formativo y profesional en los Centros (Facultades, Escuelas, Departamentos) como espacios Institucionales para la indagación, innovación y mejora; esto significa que el desarrollo profesional del profesorado universitario debe ser concebido desde modelos de planificación colaborativa basados en su propio contexto organizativo, siendo la Institución Universitaria la que debe favorecerlos.

Nos parecen de gran interés los principios de la colaboración que nos cita Lauriala (1992); esta autora nos pone a consideración la colaboración como una forma de aprender en los centros, creando una cultura favorable para la innovación. Sus propuestas surgen a raíz del proyecto que realizó:

La integración teoría-práctica, que llamó "conocimiento en acción, en relación con el conocimiento de las prácticas.

Reflexionar sobre las experiencias prácticas analizándolas críticamente; esta reflexión debe ser tanto individual como colectiva.

Aproximación holística como cambio de conocimiento, destrezas, creencias y actitudes.

Relevancia de lo personal, de acuerdo con los principios del aprendizaje adulto. Diseñando los cursos de formación teniendo en cuenta sus necesidades.

Estimular la colaboración de los profesores como crecimiento personal al trabajar eficientemente con los colegas.

Hacer a los profesores expertos en sus propios trabajos, es decir, proporcionarles los instrumentos necesarios para la renovación continua, la investigación y la experimentación.

Consideramos importante para la *colaboración* la libertad de los profesores, la toma de decisiones y su capacidad para influir en su propio trabajo. Escudero (1992), manifiesta que la colaboración es el nuevo marco que avala y da sentido a la formación de profesores, siendo el Centro el mapa complejo que estructura las expectativas, intereses y problemas al trabajar.

Medina (1995) propone el Paradigma de Formación en el Centro desde la práctica colaborativa, considerando elementos nucleares de este modelo: *"la cultura escolar colaborativa, la actividad reflexivo-indagadora en equipo, la práctica del profesor como indagador en su clase y área, la elaboración de un diseño común y la generación del conocimiento práctico con los participantes (dicentes y colegas)"*.

Siguiendo esta línea, nosotros proponemos un modelo de formación de los profesores universitarios en sus Centros (Dimensión Institucional) basado en su desarrollo profesional y personal (Dimensión Personal y Profesional) que, desde una metodología de evaluación colaborativa y autoreflexión, alcance la innovación. Por lo que, analizando los elementos de este modelo, insistiremos en el desarrollo profesional de los docentes universitarios desde sus diferentes dimensiones, relacionándolo muy estrechamente con la evaluación y la innovación.

A la luz de los principales modelos de formación del profesorado que acabamos de revisar entendemos que un profesional de la enseñanza necesita tanto de conocimientos básicos y aplicados, como de una capacidad crítica, intelectual y práctica, de un espíritu creativo e innovador, así como de un rigor metodológico y conceptual. Las tendencias actuales y prospectiva en este campo

tiende a destacar el análisis contextual de la enseñanza que puede repercutir en todo el proceso, destacando la actitud reflexiva y colaborativa como objetivo a conseguir en la formación de los profesores, lo que hace necesaria algunas aclaraciones sobre los significados y contenidos del desarrollo profesional de los docentes universitarios.

MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL
CENTRADO EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
(Facultades, Escuelas Universitarias y Departamentos)



Cuadro 4. Modelo de desarrollo profesional centrado en la institución universitaria.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Los docentes universitarios, su profesionalidad y la investigación biográfico-narrativa

Deberíamos considerar si la profesión de los docentes está definida sólo por su propia especialización, o si existen dos tipos de profesionalidad complementaria.

para ellos. La profesionalidad se considera un valor importante y deseable que permite desarrollar una actividad laboral con altas cotas de calidad y competencia. Desde la década de los 60 se vienen realizando aportaciones sobre las características y rasgos de las profesiones. Hoyle (1980) señala hasta diez características de la profesionalidad que pueden aplicarse para la comprensión del concepto de profesionalidad docente. Este mismo autor diferencia entre *profesionalidad restringida* y *profesionalidad extensa*. En un reciente trabajo de Villa (1998), se realiza una adaptación de estos términos a la profesión docente, denominando *profesionalidad docente restringida* al tipo de docente que toma una actitud autónoma y que centra la esencia de la buena educación en una enseñanza competente, que percibe los acontecimientos de clase de forma aislada y su participación en otras actividades de enseñanza es muy restringida.

La *profesionalidad docente extensa* se refiere al tipo de profesor que no se centra únicamente en la enseñanza, sino que toma decisiones curriculares en materias que van más allá de su propia autonomía. Enfatiza la cooperación profesional y relaciona los acontecimientos desde una perspectiva más amplia, social e institucional.

El desarrollo profesional de los docentes es un proceso de formación continuada que incide en su pensamiento y en su acción como persona y como profesional, sin olvidar que ese desarrollo y evolución se realiza como miembro de una comunidad educativa, por lo que se puede hablar igualmente de un desarrollo institucional. Siguiendo a Holly y McLoughlin (1989); y Sparks y Loucks-Horsley (1990) entendemos por desarrollo profesional el conjunto de actividades y procesos dirigidos a mejorar las capacidades profesionales y personales de los profesores y profesoras, de modo que puedan dar lugar a una innovación en las instituciones educativas. Frente a propuestas de innovación de carácter externo y a modelos formativos centrados en suplir carencias, surge una nueva visión que dirige su atención a los profesores y profesoras como personas, con una trayectoria profesional y un estadio de desarrollo determinado. De este modo se integran los propósitos del profesorado como persona y el contexto real en que trabajan los profesores. Actualmente investigamos la trayectoria profesional de profesores y profesoras de Educación Infantil para articular las futuras acciones formativas y de itinerario profesional.

Kelchtermans (1991-93), para entender el desarrollo profesional de los profesores, ha usado la perspectiva biográfico-narrativa para destacar, de las historias de vida y experiencias relatadas, aquellos "incidentes críticos" que son sucesos clave en la vida de los profesores/as y que han predeterminado y obstaculizado, en muchos casos, su trayectoria profesional.

En todo ello cobra una gran importancia el estudio de los ciclos de vida del profesorado, basados en estudios de varias generaciones y mediante diversas técnicas etnográficas se ha llegado a la conclusión de que existen diferentes perfiles de desarrollo profesional en las diferentes fases del ejercicio docente. Porque a lo largo de su vida profesional, los profesores tienen cambios significativos en su comportamiento y, el centro, como contexto organizativo, afecta y se ve afectado con los cambios que suceden al profesorado.

La utilización de la Investigación biográfico-narrativa en educación nos permite conocer diversos factores que influyen en la micropolítica escolar. La edad, experiencia y desarrollo profesional están estrechamente ligados con cada historia personal y parece seguir unas pautas comunes de desarrollo que permiten discernir fases, ciclos o etapas. Estas teorías han encontrado repercusión en la investigación educativa en trabajos como los de Sikes (1985) y Huberman (1989), que han intentado ajustar las coincidencias en las trayectorias individuales a modelos comunes de desarrollo profesional.

Como dice Ferrarotti (1993) *"el relato biográfico tiene una importancia teórica inmensa e inexplorada. Tiene una fecundidad heurística que ha sido durante mucho tiempo ignorada o silenciada"*. En palabras de Foucault (1974), los métodos biográficos-narrativos son también unas técnicas de saber y de poder. La entrada en España de la investigación cualitativa a comienzos de los 80, representa una situación de desventaja a lo que sucede en Europa, que tiene una tradición más consolidada en este campo, sobre todo si se trata de la investigación narrativa en su orientación biográfica y en relación con el campo educativo. No ha sucedido así en otras Ciencias Sociales.

Como señala Nias (1989), el profesor es una persona y su autoimagen es tan importante como su práctica. En el intento de construir nuevas tecnologías y prácticas de formación sensibles al profesorado como persona han ido

surgiendo, en los últimos años, un giro hermenéutico-narrativo que se detecta muy destacadamente en la investigación educativa norteamericana. Como afirma Van Manen (1994), "*es probablemente no tanto una nueva metodología cuando no una nueva forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía*". Lo que han llamado Connelly y Clandinin (1990) "la narrativa en acción". Los profesores nos cuentan sus experiencias mediante un relato que presenta un conocimiento práctico, personal o tácito. Elbaz (1991) nos habla de una opción política tanto como epistemológica: "*reconocer el derecho a hablar y a estar representado*". En un momento de crisis institucional y profesional, darle la voz a los profesores/as puede constituir un nuevo sentido a las propias condiciones de trabajo y a reconstruir el yo profesional. A esto se une la reivindicación feminista de considerar el modo narrativo como la forma más apropiada de conocer y expresarse las mujeres y hacer historia desde sus protagonistas. Así el libro de Kathleen Casey (1993) "*I answer with my life: life histories women teachers working for social change*" (Yo respondo con mi vida: historia de vida de mujeres docentes que trabajan por el cambio social).

Las experiencias de vida, ya sean docentes o privadas, constituyen parte de lo que los profesores son y condicionan la propia práctica docente. La investigación narrativa posibilita relacionar la teoría educativa y la práctica docente desde una propuesta colaborativa, como construcción conjunta de un relato compartido y permite articular los procesos formativos desde el punto de vista de qué se forma, en lugar de estar preconfeccionada de antemano.

Clifford Geertz (1994) diagnosticaba una refiguración del pensamiento social, con la analogía de tomar los fenómenos sociales (y educativos) como "textos". La investigación narrativa es hoy un lugar de encuentro-intersección entre diversas ciencias sociales, lo que la configura como transversal a dichos campos disciplinares. En este sentido, también Shulman (1988) nos decía que la educación es un campo de estudio.

En conclusión, los métodos biográficos y autobiográficos permiten hacer un inventario que articula los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia trayectoria profesional. Cualquier propuesta de formación del

profesorado debe empezar por recuperar biográfica-narrativamente al sujeto que forma. Las líneas de formación basadas en esta metodología se entienden como procesos de desarrollo personal unidos al desarrollo profesional. En esta misma línea y siguiendo a Pineau (1989), Dominicé (1990), Josso (1991) y Amiguiño (1992) hacemos crítica al Modelo Escolar dominante en la formación de profesores para proponer la formación como un proceso de apropiación personal y reflexivo en el que se integran la experiencia de vida y profesional. En palabras de Medina y Domínguez (1989): "*La práctica autobiográfica es el eje del conocimiento práctico y la metodología apropiada para desarrollarlo y estudiarlo*".

Dominicé (1990) ha utilizado el método biográfico y las historias de vida como base para un proceso formativo de docentes como adultos, es decir, la educación de adultos relacionada con la profesión docente. El Servicio de Formación Continua de la Universidad de Tours dirigido por Gaston Pineau realiza el acercamiento autobiográfico para la formación docente de su personal, porque la biografía no sólo influye en la respuesta del profesor al contexto, sino que también puede ayudar a seleccionar y guiar la búsqueda de oportunidades específicas de desarrollo profesional

En conclusión, podríamos decir que las dimensiones a estudiar para conocer qué modelo de formación responde al desarrollo profesional de los docentes universitarios serían éstas:

- Dimensión Personal.
- Dimensión Profesional.
- Dimensión Institucional.

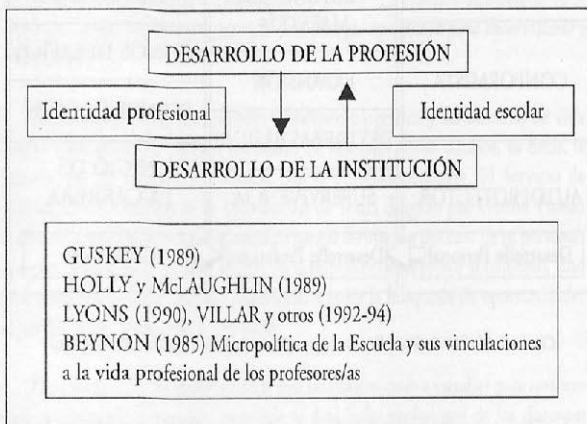
La Dimensión Personal se basaría en estudios sobre los modelos de Desarrollo Personal que nos darían conocimiento y autopercepción a los profesores de nuestro momento de *conflictividad*; es decir, la relación entre edad y conflicto que crea el estancamiento o resistencia a la innovación o *generatividad*, esto es, prolongación de nuestras concepciones, pensamientos y creencias en nuevas visiones del conocimiento a través de las generaciones siguientes: alumnos, profesores más jóvenes.

AUTÓNOMO/ INTERDEPENDIENTE	PARTICIPACIÓN EN LAS DECISIONES	PREPARACIÓN PARA LA JUBILACIÓN
CONSCIENTE	APOYO AL DESARROLLO PROFESIONAL PROFESIONAL MAESTRÍA	BÚSQUEDA DE UNA NUEVA PLATAFORMA
CONFORMISTA	EXPANSIÓN	NUEVOS DESAFÍOS
	DESTREZAS BÁSICAS	ESTABILIZACIÓN
AUTOPROTECTOR	SUPERVIVENCIA	INICIO DE LA CARRERA
Desarrollo Personal	Desarrollo Profesional	Ciclo Vital

Cuadro 5. Modelos de desarrollo personal y profesional. (Adap. Prof. Fernández Cruz)

La Dimensión Profesional se basaría en el estudio de las Necesidades Formativas del profesorado. Esto respondería al currículum de formación específica, que debería centrarse en la reflexión y revisión continuada de los planes de estudio que deberán responder a una nueva concepción de los contenidos que optan por un currículum significativo acorde con las innovaciones de un mundo telemático y virtual en el que se conjugan la Teoría y la Práctica desde una nueva concepción de Ciencia, con un cambio en el mismo papel que juega la Ciencia (Habermas, 1986); de una concepción basada en verdades absolutas, finalizadas, a una continua apertura a la realidad de una sociedad cambiante en que las influencias de los *intereses constitutivos* y de la propia *relatividad* hace que los contenidos se conviertan en *curricula* cada vez más significativos dentro de un nuevo paradigma crítico y reflexivo que investiga los contextos en los que se producen esa ciencia, y que analiza el papel que ocupan los profesores en la sociedad actual, para conocer qué currículum formativo habría

que proporcionarles. Introduciendo en el curriculum universitario una permanente revisión como consecuencia de la reflexión y la investigación de los profesores en sus aulas que repercuten en su acción y en una nueva forma de conocer y comprender. De esta forma, la investigación y la docencia forman un todo en la vida universitaria que se complementa con una metodología de la colaboración, interdisciplinar e integradora, que influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes.



Cuadro 6. Desarrollo de la profesión y de la institución.

Habría que considerar también que los docentes se debaten entre una serie de tópicos relacionados con su profesión, como son los relativos a la relación entre el progreso científico, progreso técnico y progreso social: a la tensión entre democracia, realización personal y desarrollo de una organización social más justa y racional; a la relación entre conocimiento, felicidad y civilización; al debate entre las ciencias y las realidades cotidianas. Todo ello influye en los profesores proponiéndoles la construcción de una nueva identidad, introduciendo dentro de la profesión docente el recurso de los modelos empresariales, basados en las competencias, y en una nueva relación entre formación y empleo y un concepto nuevo de responsabilidad educativa,

apareciendo la evaluación como indicador de un cambio de la propia imagen profesional.

¿Cómo sabemos los que diseñamos un curriculum de formación de profesores, que éste es el más indicado para conseguir aquello que pretendemos? Podemos referirnos a nuestra experiencia como profesores de curriculum, atendiendo a las demandas y cambios sociales, pero son los mismos profesores y profesoras los que, a partir de sus propias experiencias narrativas, nos podrían indicar cuáles son las necesidades que tienen de formación en un contexto determinado (Facultad o Escuela Universitaria) y para las situaciones cambiantes de nuestro mundo. Aquí cobra especial relevancia el estudio de *la Dimensión Institucional*.

Parece evidente que la competencia en la planificación, desarrollo y control de la formación permanente del profesorado universitario debería corresponder al Departamento, que habría de estructurarse de forma que el futuro profesor pueda iniciar y continuar su preparación.

TODO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA

NECESITA:

- CONOCIMIENTOS BÁSICOS APLICADOS
- CAPACIDAD CRÍTICA, INTELLECTUAL Y PRÁCTICA
- ESPÍRITU ACTIVO E INNOVADOR
- RIGOR METÓDICO Y CONCEPTUAL
- CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO
- ACTITUD REFLEXIVA Y COLABORATIVA

Cuadro 7. Indicadores de la calidad docente.

La preocupación por la formación pedagógica del profesorado de la Universidad no está reflejada en la Legislación actual, a diferencia de lo que sucede en otros niveles del sistema educativo, donde es imprescindible una

capacitación pedagógica, pues a medida que avanza el sistema educativo disminuye la exigencia de la vertiente pedagógico-didáctica. Así, para acceder a la condición de profesor universitario se exige un concurso público de méritos en el que suele ser prácticamente irrelevante la dimensión pedagógica. Los proyectos docentes deberían ser la reflexión escrita sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la indagación de la práctica pedagógica, la explicitación de actividades y estrategias experimentadas en los años de docencia; en suma, la reflexión sobre la docencia y la investigación sobre la acción. Aunque normalmente, y por exigencias académicas tradicionales, se convierten en una teorización erudita y en temarios sobre las asignaturas.

El profesor universitario necesita poseer el conjunto de capacidades, actitudes, conocimientos y destrezas que se suponen indicadores de la calidad docente investigadora en el contexto universitario: planificar y desarrollar el curriculum, evaluar los resultados, orientar a los alumnos, organizar, dirigir y desarrollar la investigación, de modo que, siendo productiva, facilite al mismo tiempo la formación de los futuros investigadores y profesores. El desarrollo profesional en la Universidad implicaría una cualificación para la docencia universitaria en la que se conjuga una alta preparación en su disciplina acompañada de una seria reflexión epistemológica, con la preparación pedagógico-didáctica, contrastada en el ejercicio de la propia práctica docente e investigadora.

El equilibrio entre la competencia de la disciplina enseñada y la competencia pedagógica debe respetarse cuidadosamente. En algunos países se reprocha al Sistema descuidar la pedagogía, mientras en otros se estima que está excesivamente privilegiada. Ambas son necesarias, sin olvidar que en la formación del docente hay que desarrollar, como dice Delors (1996) *"Las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus alumnos"*

El desarrollo profesional en los próximos años debería ofrecer múltiples propuestas de formación que respondan a la búsqueda de calidad en la Universidad y que sería imposible sin la calidad de la docencia y de los profesores.

Desarrollo profesional, Evaluación e Innovación en la formación del profesorado: Evaluar e Innovar para formar y formar para evaluar e innovar

Puede pensarse que el primer efecto del proceso de evaluación es proporcionar información para conocer qué tipo de desarrollo se ha alcanzado y si estamos en vías de mejora. No obstante, las finalidades políticas de la evaluación pueden cegarnos y apartarnos momentáneamente del auténtico sentido de ella. Consideramos que a la evaluación, en relación con las tareas del profesorado, se le ha dado en los últimos tiempos una gran importancia porque -como ya se ha dicho- tanto el cambio de la Escuela (en este caso Universidad) como del Curriculum dependen de la calidad de los profesores y de su preparación profesional. Por esta razón, fundamentalmente se ha visto la necesidad de adoptar medidas para evaluar al profesorado; esta evaluación está basada principalmente en conocer "sus competencias" y para ello se utilizan diversos instrumentos como pueden ser la entrevista, la observación de clases, test de competencia, valoración de los estudiantes y aprovechamiento de estos estudiantes; también los informes de los Departamentos, revisión colaborativa con otros compañeros y la propia autoevaluación del profesorado reflejada en su diario memoria o utilizando la técnica port-folio, que ayuda a completar su evaluación. Podemos decir, después de revisar los procedimientos de evaluación del profesorado, que no hay un solo método y que no es fácil la aproximación, porque todos tienen su riesgo y desde luego no es útil una evaluación unidimensional. Los diseños de evaluación deben componerse de una serie de dimensiones en función de las cuales se realiza.

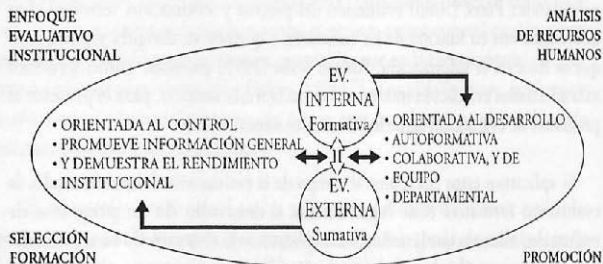
Scriven (1967) propone los términos de evaluación formativa y sumativa. Stufflebeam (1987) las ha llamado evaluación proactiva y evaluación retroactiva, y Fernández Pérez (1986) evaluación del proceso y evaluación terminal. Las diferencias van en función de las audiencias a quienes va dirigida y por el uso que se hace de la información. Por eso Stake (1995) propone como términos más adecuados evaluación interna o externa. (En este sentido, para el profesor el programa de evaluación sigue funcionando, nunca acaba).

Si aplicamos estos conceptos al campo de la evaluación del profesorado, la evaluación formativa tiene lugar durante el desarrollo de un programa de evaluación, mientras que la normativa se aplica cuando el desarrollo ha terminado, por lo que esta última parece poco apropiada para conocer el desarrollo profesional. Mientras que la evaluación sumativa se convierte en una serie de

pequeños informes desconexos unos de otros, la formativa puede servir para promover el desarrollo del profesor.

En la última década ha emergido con fuerza una perspectiva interpretativa de análisis de los significados, modo de trabajo y cultura, lo que implica valorar los procesos, la acción conjunta del centro y su compromiso por la mejora universitaria. De este modo está en crisis si lo que se debe evaluar es la consecución de unas competencias específicas y prefijadas centrándose en los resultados, medidas en términos cuantitativos, en el caso de los profesores rendimiento profesional, o más preferentemente autodiagnosticar los elementos disfuncionales y necesidades como caso previo para la mejora universitaria. Habría que complementar la evaluación orientada al control y la evaluación orientada al desarrollo. En la práctica, cualquier proyecto de innovación basado en la evaluación del profesorado y desarrollado por una Universidad, y que emplea como instrumento la evaluación formativa o autoevaluación, necesita también de una evaluación sumativa que le sirva para demostrar su mérito y valor.

Siguiendo la sugerencia de Stake (1995), junto a la dimensión anterior se podría diferenciar entre evaluación interna y externa: interna como formativa y basada en el Centro, fundamentalmente en el Departamento (autoformativa, técnica de colaboración y formación de equipos); y externa, como sumativa desde las Instituciones, Universidad o Facultades para promover información general y demostrar el rendimiento. Ambas deben ser complementarias y en ningún caso una tomar el papel de la otra, porque se puede falsear la realidad en relación con el poder dominante.



Cuadro 8. Enfoques evaluativos.

Para Stenhouse (1984), la evaluación debe consistir en una investigación sobre el desarrollo del currículum, entendiéndolo como un problema práctico y, por lo tanto, como un campo de investigación de la práctica profesional del profesor; consistente en la comprobación crítica del currículum como hipótesis de acción educativa. Los problemas a investigar en este campo deberían centrarse complementariamente en el aprendizaje de los alumnos, la enseñanza del profesor, la estructuración-organización y desarrollo del currículum, la tecnología y materiales curriculares y la propia organización de los centros.

El modelo evaluativo que proponemos para incidir en el desarrollo profesional y formativo del profesorado está centrado, no en acciones aisladas, sino en un programa que -como proceso sistemático rigurosamente diseñado- recoge información válida y fiable, orientada a valorar la calidad, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, la misma sociedad en la que revierte la acción del programa, para conseguir la innovación deseada.

En esta concepción se aprecian tres componentes básicos de nuestro modelo de evaluación: Información, criterios y referencias de valoración y toma de decisiones para la mejora.

En relación con los métodos de evaluación se defiende la triangulación como aproximación interpretativa que salva las diferentes limitaciones, e igualmente se pueden usar métodos mixtos cuanti-cualitativos. En los últimos tiempos, la investigación cualitativa ha descubierto a través de los programas individualizados, un medio único para explorar y descubrir la práctica educativa. Esperemos que en nuestro contexto Universitario se haga realidad el desarrollo profesional del docente y la mejora del currículum a partir de evaluación de programas y proyectos futuros, planteando estrategias que promuevan la calidad.

El primer problema que se debe abordar en relación con el tema de la evaluación del profesorado universitario es proceder a su contextualización, es decir, delimitar las funciones que definen su trabajo dentro del contexto en el cual se desarrolla. Es preciso partir de un enfoque evaluativo de toda la Institución si queremos que el ciclo continuado formación-evaluación, quede completo. En España, la Ley de Reforma Universitaria (a diferencia de la más reciente LOGSE)

no hace mención específica al tema de la evaluación de la Calidad de las Instituciones Universitarias. Sólo toma en consideración al profesorado (art. 45.3).

Las debilidades de una evaluación centrada en el profesorado y sus asignaturas, han sido objeto de numerosos trabajos en los que se pone de manifiesto la necesidad de no confundir calidad de la docencia con calidad de la enseñanza. Un enfoque adecuado de la evaluación de la enseñanza universitaria debería tener presente que la evaluación al nivel de curso completo, programa y departamento es la clave para el desarrollo de una docencia de calidad y una formación permanente en cualquier institución universitaria.

Los trabajos de Dahllöf (1990) y Jacobson (1992) y el modelo de evaluación holandés Vroegenstinjn (1994) y Westerheijden (1996), constituyen un claro referente para los modelos de evaluación europeos que persiguen la calidad de la enseñanza.

La evaluación de la formación docente del profesorado debe plantearse dentro del marco de evaluación que se establezca para toda la organización universitaria. Quisiera dejar claro que no se puede abordar la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria de forma unilateral, es decir, centrandó el proceso sólo sobre el profesorado. Es preciso partir de un enfoque evaluativo sobre toda la Institución y dentro de él analizar las políticas sobre los recursos humanos relativas tanto a los problemas de selección y formación de todo el personal de la misma como a los de evaluación y promoción. Resulta contradictorio que las Universidades comiencen a evaluar al profesorado sin que previamente hayan sido seleccionados y formados adecuadamente para la función que se les exige. Algunas Universidades han asumido un programa empresarial de calidad, sin tener en cuenta los pasos que se dan en la empresa para asumir esa calidad.

Es evidente la relación entre el desarrollo de los profesores y la puesta en marcha de las innovaciones, pues éstas llevan consigo cambios en las prácticas y las conductas de los docentes, en los sistemas de acción de los docentes y en su comprensión de la enseñanza.

La formación del profesorado e innovación son dos realidades conceptuales diferentes, que cobran sentido de complementariedad en la doble realidad del

profesor como innovador y agente de la innovación, al tiempo que beneficiario de la misma al mejorar personal y profesionalmente. La innovación como un proceso de mejora de las prácticas educativas vigentes más la institucionalización del proceso, más la investigación sobre él de forma colaborativa y crítica, constituyen los tres soportes sobre los que se asientan la profesionalización de los profesores.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS



Cuadro 9. Formación del profesorado e innovación.

Por eso, si en última instancia los procesos de innovación dependen de la actitud, saber hacer y conocimiento del profesor, todo ello nos sugiere que es en las personas dónde se sitúan las bases de los procesos innovadores.

¿Cómo se realiza en el momento actual el desarrollo profesional de los docentes universitarios?

Con anterioridad se expuso que no hay una política de formación del profesorado universitario, aunque existe una preocupación creciente por el tema. En diversas universidades nacionales e internacionales existen diversas experiencias, en las que se comienza a dar respuesta a esta demanda. Recientes trabajos de Fink, 1985; Fernández Pérez, 1989; Dunkin 1990; Marcelo, 1991; Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993-98; Benedito, 1998; Villar Angulo y Medina, 1995-98 y algunas aportaciones realizadas desde mi conocimiento

profesional, por citar algún ejemplo, se empieza a profundizar sobre el tema y se intenta dar respuesta planteando modelos de acción para llevar a cabo programas de formación docente en la Universidad.

La formación inicial universitaria debería estar dirigida a aquellos sujetos que se encuentran, en principio, atraídos por la docencia universitaria, se vinculan a un departamento, ejerciendo su trabajo como ayudante "en formación". Los Departamentos Universitarios ofrecen estudios, para la obtención del grado de Doctor y formar al profesorado universitario en su función investigadora; un tratamiento diferente es el que se da en relación con la formación docente.

Si pudiéramos caracterizar de alguna manera la modalidad de formación docente que en el momento actual ofrece la Universidad, creemos que existen algunas experiencias que se caracterizan por formar al profesorado en el marco de su propia práctica, Centro y espacio de realización profesional. Existen también cursos o Master más institucionalizados, creando grupos de trabajo y reflexión colaborativa, en donde, desde situaciones compartidas, actualizan sus conocimientos y emprenden una línea de mejora permanente.

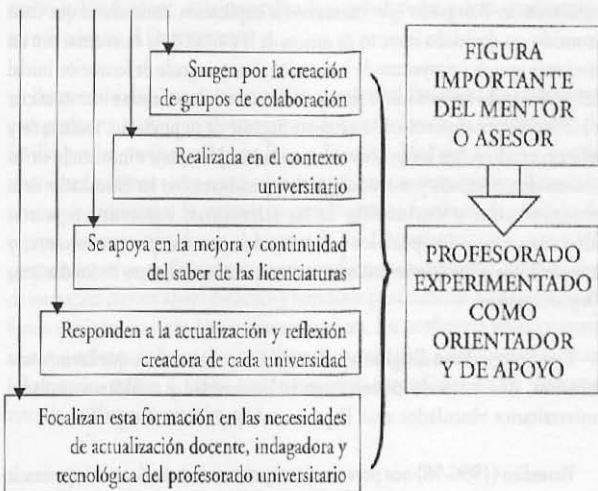
La mayoría de estas experiencias en nuestro país han sido iniciativa de las Facultades de Ciencias de la Educación con predominio del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Departamentos de Didácticas Específicas; también algunos Institutos de Ciencias de la Educación, aún vigentes en algunas Comunidades Autónomas, organizan estos grupos de trabajo y reflexión sobre la docencia creando espacios de acción formativa. Habría que destacar en estas experiencias las realizadas por la Universidad de Cataluña, las realizadas por la UNED y las más recientes de la Universidad de Sevilla. En general, todas ellas tienen como indicadores comunes, el que sus actividades formativas se realizan a petición de los propios miembros de la comunidad universitaria, de acuerdo con sus necesidades formativas y sus características comunes. Así:

- Se realizan en los mismos contextos Universitarios, Departamentos, Centros de Formación, etc.
- Han surgido por la creación de grupos reflexivos y de colaboración sobre la práctica docente.
- Responden a la actualización y reflexión creadora de la formación que el profesorado de cada universidad considera necesaria.

- Se apoyan en la mejora y continuidad del saber que se ha desarrollado en las licenciaturas.
- Pretenden, además, focalizar esta formación en las necesidades de actualización docente, indagadora y tecnológica del profesorado universitario.

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

CARACTERÍSTICAS COMUNES



Cuadro 10. Experiencias de formación del profesorado universitario.

En EE.UU., Suecia, Reino Unido, Francia y Canadá se están llevando a cabo programas de formación para el profesorado universitario de introducción a la docencia, orientado a los nuevos profesores en actividades tutoriales y prácticas educativas, también en didácticas específicas y sobre política curricular. Estas actividades se realizan en el marco de los Departamentos.

Consideramos que las experiencias más cercanas a un modelo sistemático de formación pedagógico-didáctica universitaria, son las realizadas en Francia en los Centros de "Initiation a l'enseignement superieur"; en Reino Unido con el "Postgraduate Certificate Education"; y en EE.UU. en el "Faculty Intership-Programme".

Las experiencias de formación realizadas por algunas universidades españolas, anteriormente citadas, en los últimos años han conseguido un avance en la sistematización e institucionalización en este campo. Consideramos muy valioso el Programa de Formación realizado en la Politécnica de Cataluña, mediante un Postgrado que cuenta con la implicación Institucional que tiene asumido un decidido intento de mejora de la calidad de la enseñanza, con un creciente apoyo a proyectos de innovación. Este postgrado de formación inicial del profesorado universitario tiene ya varios años de experiencia e intenta iniciar a los nuevos profesores en la vertiente docente de su profesión, analizando y reflexionando sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje e insistiendo en los contenidos, recursos y metodología. Intentando resolver las dificultades de la programación y evaluación de las asignaturas, buscando respuestas fundamentales a los posibles problemas docentes que puedan encontrar y acercándolos a un conocimiento más contextualizado dentro de los distintos Departamentos.

Este postgrado va dirigido a profesores recién contratados o que llevan, como mínimo, dos años de docencia en la Universidad y también a titulados universitarios vinculados a un Departamento y que desean ser profesores.

Benedito (1996-98) nos presenta esta experiencia insistiendo en la importancia de que estos programas se desarrollen en todas las universidades, con normalidad, dedicando medios y recursos crecientes para incentivar la docencia y sistematizar e institucionalizar estos programas difundiendo e intercambiando estas realizaciones entre las diferentes universidades. Este mismo autor (1998) propone un modelo que llama Global-integral y que incluye un Master de docencia universitaria con 32 créditos y una tesis final de Maestría que sería necesaria para dedicarse a la docencia universitaria. El mismo autor de este modelo propone que sería conveniente que determinados créditos del Master y de los Doctorados fueran homologables con la triple finalidad de:

- Facilitar la realización de los dos programas.
- Homologar en valor al Doctorado y el Master.
- Potenciar investigaciones sobre la docencia, tanto desde el Master como desde el Doctorado.

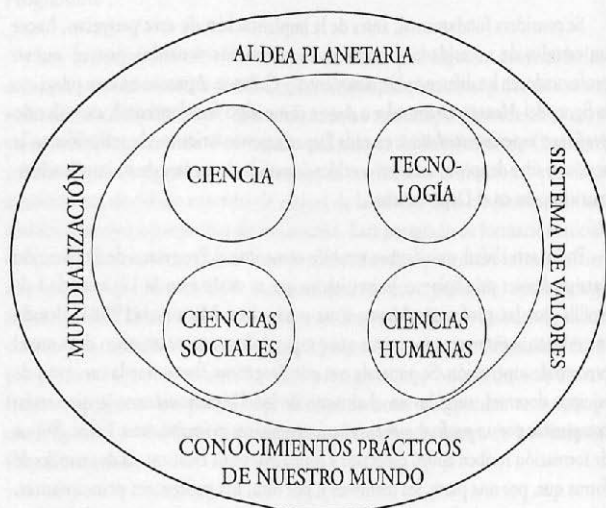
Se considera fundamental, antes de la implantación de este proyecto, hacer un estudio de necesidades basado en las carencias sentidas por el nuevo profesorado, en los diferentes Departamentos y Centros. Aparece en este proyecto la figura del *Mentor, Orientador o Asesor*, como algo fundamental, escogiendo *profesores experimentados* que en cada Departamento orienten la reflexión en la acción, le sirva de apoyo, consejero y crítica de su vida docente y de su implicación-participación en el Departamento.

Por su actualidad, quisiéramos también comentar el Programa de Formación para profesores principiantes universitarios que se realiza en la Universidad de Sevilla por las profesoras Mayor Ruiz y Sánchez Moreno (1998), donde intervienen *mentores* como agentes que proporcionan asesoramiento durante el proceso de supervisión. Se pretende con este Programa fomentar la creación de equipos docentes, surgidos en el entorno de los Departamentos y que están compuestos por un *profesor mentor y varios profesores principiantes*. Estos grupos de formación reciben apoyo didáctico y formativo para facilitar su desarrollo de forma que, por una parte, los mentores y, por otra, los profesores principiantes, asisten a sesiones de formación complementaria referidas a aspectos didácticos (observación, análisis de clases, lección magistral, aprendizaje de los alumnos, tutorías, medios audiovisuales, etc.).

EPÍLOGO

Formar a profesores requiere hacerlo de tal modo que les permita intervenir y generar procesos de cambio. En una sociedad en la que los valores cobra una fuerza inusitada en todos los niveles educativos, se estudia la introducción de un nuevo código deontológico del profesorado. Debemos mejorar nuestros conocimientos y progresar en las esferas de la ciencia y la tecnología, de las ciencias sociales y de las ciencias humanas y, estos conocimientos, deberán

integrarse en los conocimientos prácticos de nuestro mundo; mas necesitamos también mejorar nuestro sistema de valores, puesto que la sabiduría se basa en la alianza íntima de los conocimientos y de los valores.



Cuadro 11. Nueva era humana y social.

En el transcurso de los últimos años de este milenio hemos entrado en una nueva era humana y social: se habla de una sociedad planetaria (Karan Singh, 1996) para erigir deliberadamente un mundo fundado en la solidaridad y la armonía. Los rápidos progresos de la ciencia y la tecnología nos han convertido en miembros de una comunidad mundial y en habitantes de una *aldea planetaria* (Myong Won Suhr, 1996). La Universidad tiene en estos momentos que dar una respuesta a esta dimensión ética. Las universidades de muchos países han comenzado, recientemente, a modificar sus programas, replanteándose sus contenidos educativos, poniendo menos énfasis en el crecimiento económico e insistiendo más en el desarrollo humano y social.

La Universidad en el momento actual se replantea no sólo los contenidos o los métodos, la comunicación o la orientación desarrollados por los profesores en sus aulas a través de sus programas, sino que todo se completa y se le da sentido desde el particular prisma de compromiso con el mundo y la sociedad desde una cosmovisión paradigmática que cada vez más se decanta por un modelo humanista, sociocrítico, colaborativo, participativo y más comprensivo de la realidad educativa.

Quisiera destacar al final de este recorrido, en busca de un nuevo modelo para otro milenio, la importante labor que los maestros y maestras de nuestra ciudad, y profesores de la Universidad de Córdoba, han realizado. Todos los que hicieron posible esta situación de progreso tuvieron en alta estima su docencia. Su preparación y formación constituyeron su preocupación principal. Sin querer mencionar sus nombres por no olvidarme alguno de ellos, valga desde aquí un emocionado recuerdo hacia todos, en particular hacia aquellos que dejaron su especial huella.

En este sentido, y como final de mi lección, permítanme una licencia retórica y que utilice como rúbrica del mismo, ya que hemos hablado de desarrollo profesional e historia de vida del profesorado, una frase de "Un maestro singular" cordobés José de Tapia que en su biografía, su historia de vida, nos relata sus sueños y esperanzas. Con sus palabras también expreso mis propios deseos: "*Desde que inicié mi carrera como maestra, soñé, sueño y soñaré con un mundo diferente, mejor para todos y especialmente para los jóvenes y los niños quienes son el futuro del mundo*".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUINHO, A. (1992): *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- BEN-PÉRETZ (1978): Teorías y prácticas curriculares en programas de formación del profesorado. En VILLAR ANGULO, L.M., *Conocimiento, creencias y teoría de los profesores. Implicaciones para el profesorado*. Alcoy: Marfil.
- BENEDITO, V. (1998): Hacia un modelo de formación inicial del profesorado universitario. En *La formación del profesorado: evaluación*

- y calidad. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1995): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía bibliográfica*. Granada: Force.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASEY, K. (1993): *I answer with my life: life histories of women teachers working for social change*. Nueva York: Routledge.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. (1990): Narratives experiences and the study of curriculum. *Journal of Education*, 20 (3), 241-252.
- CLARK, C.M.; PETERSON (1989): Procesos de pensamiento de los docentes. En WITTROCK (Ed.), *La investigación en la enseñanza, profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós/MEC, pp. 444-539.
- COMBS, P. (1973): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- COMBS, A.W. y otros (1979): *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanista*. Madrid: Magisterio Español.
- CONTRERAS DOMINGO (1987): De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- DAHLÖF, W. (1990): Practice and evidence in the evaluation of teaching. En Dahlöf et al. *Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education*. OCDE Tenth General Conference of Members Institutions. París: June 1990 (cap. 5, pp. 139-161).
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DEWEY, J. (1916): *Democracy and Education*. Macmillan, Inc. New York.
- DOMINICÉ, P.(1990): *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.
- DOYLE, W. (1986): La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación de profesorado. *Revista de Educación*, 277.

- DUNKIN, M. (1990): The induction of academic staff to a university: process and product. *Higher Education*, 20, 47-66.
- ELBAZ (1991): Research on teachers' knowledge: The Evolution of a discourse. *Journal of curriculum studies*, 23, 1-19
- ESCODERO MUÑOZ, J.M. (1992): *Diseño curricular del centro escolar. ¿Qué curriculum, qué enseñar?*. Madrid: UNED.
- ERICKSON, E.H. (1979): *Historia personal y circunstancias históricas*. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994): Las preocupaciones de los profesores según los ciclos vitales. En VILLAR: *Enseñanza reflexiva para los cambios educativos*. Barcelona.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995): *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: Force
- FERNÁNDEZ PÉREZ (1986): *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata
- FERNÁNDEZ PÉREZ (1989): *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- FERRAROTTI, F. (1983): *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Méridiens/Klincksieck, 2ª edic., 1990.
- FERRAROTTI, F. (1993): Las biografías como instrumento analítico e interpretativo. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.): *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- FERRERES PAVÍA, V. (1997): *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- FINK, L.D. (1985): First Year on the Faculty: The Quality of Their Teaching. *Journal of Geography in Higher Education*, 9, (2), 129-145.
- FLANDERS (1978): *Análisis de interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- FOUCAULT (1974): *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1998): Formación y dimensión europea. En *La formación del profesorado: evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. (1998): El reto de la formación inicial del profesorado: una reflexión psicopedagógica. En M. Fernández Cruz y C. Moral Santaella (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: Force, pp. 131- 142.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. (1998): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D.; BENÍTEZ ROCA, M.V. (1998): Formación de profesores en alfabetización audiovisual. *Comunicar*, 11, 202-207.
- GEERTZ, C. (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- GLOBE, P.; NORMAN, D.A.; PORTER, J.E (1980): *La cambiante función del profesor*. Madrid: Narcea.
- GOODMAN, J. (1987): Reflexión y formación del profesorado. Estudio de casos y análisis teórico. *Revista de Educación*, 284, 223-244.
- HABERMAS, J. (1986): *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- HOLLY, M.L.; McLOUGHLIN, C.S. (1989): *Perspectives on teacher professional development*. London: The Falmer Press.
- HOYLE, E. (1990): Professionalization and deprofessionalization in education. En Hoyle, E. y Megarry, J. (Eds.), *Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page, 42-54.
- HUBERMAN, M. Y SCHAPIRA, A. (1986): Ciclos de vida y enseñanza. En Abraham, A.: *El Enseñante también es persona*. Barcelona: Gredisa, 41-51
- HUBERMAN, M. (1989): *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. París: Delacroix & Niestlé, S.A.
- JACOBSON, P. (1992): A Plea for More Consistent Definitions of Quality in Education and Research. En *Quality and Communication for Improvement*. (proceeding 12th European Air Forum. Lyon 1990). Utrecht: LEMMA, B.V., pp. 59-84.
- JIMÉNEZ MIER Y TERÁN, F. (1989): *Un Maestro singular: Vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.* México: Robin.

- JOSSO, C. (1991): *Cheminer vers soi*. Lausanne: Editions L'âge d'homme.
- KELCHTERMANS, G. (1993): Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.
- LAURIALA, A. (1992): The impact of innovative pedagogy on teacher thinking and action. A case study of an in-service course for teacher in integrated teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8, (5-6), 523-536.
- LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARCELO GARCÍA, C. (1991): Investigación y desarrollo profesional de los profesores. En I. Aguaded (Dir.), *Descubrir nuestras aulas*. Huelva: ICE de la Universidad, pp. 25-35.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1984): Las tareas didácticas del aula. Vía de análisis y estrategias para el perfeccionamiento docente. *Enseñanza*, 2, 67-69.
- MAYOR RUIZ, C.; SÁNCHEZ MORENO, M. (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*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MEDINA RIVILLA, A. (1995): *Enseñanza y curriculum para personas adultas*. Madrid: EDIPE.
- MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. (1989): *Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. Y MARCELO, C. (1993): El primer año en la Universidad. Análisis de problemas de profesores principiantes. Sevilla: GID
- NIAS, J. (1989): *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.

- OLIVA, F.; HENSON, R. (1982): ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 356-364.
- OLSON, J.K. (1986): La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 45-51.
- PINEAU, G. (1989): Germination des histories de vie en formation de formateurs. *Education-Formation*, 217-218, 69-78.
- POSTIC, M. (1978): *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1979): *Técnicas de evaluación*. Valencia: Nau Llibre.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Broks Inc.
- SCRIVEN, M. (1967): The Methodology of Evaluation. *AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation* (nº 1). Chicago: Rand McNally, pp. 39-83.
- SHAVELSON, R.J.; STERN, P. (1983): Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor: sus juicios, decisiones y conducta. En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, M.A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 372-419.
- SHULMAN, L. (1988): Disciplines of Inquiry in Education: An Overview. En R. Jaeger (Ed.): *Complementary Methods for Research in Education*. Washington, DC: AERA, 3-17.
- SIKES, P.J. (1985): The live cicle of the teacher. En Bull, S.J. y Goodson, I.S. (Eds.): *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
- SINGH, K. (1996): Educar para la sociedad mundial. En J. Delors, (Ed.), *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, pp. 269-273.
- SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. (1990): Models of Staff Development. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: McMillan Publications, pp. 234-251.
- STAKE, R.E. (1995): *The art of the case study research*. Sage Publications. California.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1987): Criterios profesionales para la elaboración de programas y personal educativo. II Congreso Mundial Vasco. Congreso de Educación, Bilbao.
- VAN MANEN, M. (1994): Pedagogy Virtue and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 24 (2), 135-170.
- VILLA SÁNCHEZ, A. (1998): Formación y profesionalización docente. En *La formación del profesorado: evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1980): *El auto perfeccionamiento del profesor*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1986a): *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1986b): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio Publicaciones Universidad.
- VILLAR ANGULO, L.M. Y Otros (1994): El profesor como práctico reflexivo en la cultura de colaboración. *Revista de Educación*, 304, 227-251.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- VROEJENSTIJN, T.I. (1994): *Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charybdis: guide for external quality assessment in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- WESTERHEIJDEN, D.F. (1996): Use of Quality Assessment in Dutch Universities. En P.M.A. Maasen; F.A. van Unghet (eds.), *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. En Schede: C.H.E.P.S., pp. 269-289.
- WILSON, S.M. y otros (1987): 150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers Thinking*. Cassell, pp. 104-124. Londres.
- WON SUHR, M. (1996): Abramos nuestras mentes para vivir todos mejor. En J. Delors, (Ed.), *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, pp. 279-285.

ZABALZA BERAZA, M.A.(1987): *Lo práctico, el práctico y las prácticas de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores*. Ponencia, Simposium Nacional sobre prácticas escolares. Poio-Pontevedra.

ZEICHNER, K.M. (1987): Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, enero-abril.