



CiberEduca.com

Psicólogos y pedagogos al servicio de la educación

www.cibereduca.com



**V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005**

EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Verónica Marín Díaz

Universidad de Córdoba

Resumen

La incorporación al mundo de la docencia universitaria es, en muchos casos, un momento de profundo cambio. Estos van a producir nuevas formas de entender la vida y el mundo profesional que quedarán reflejados a lo largo de todo nuestro desarrollo profesional. Pero, ¿qué es el desarrollo profesional del docente universitario?, ¿qué elementos, características o variables lo determinan?. Desde aquí pretendemos llamar la atención sobre estos aspectos que de una forma u otra nos afectan a todos los que nos dedicamos al mundo de la enseñanza universitaria.

INTRODUCCIÓN

El inicio de cualquier carrera profesional es un proceso social que con el tiempo permite al docente universitario adquirir y asimilar conocimientos científicos, pedagógicos y clínicos (De Vicente, 1994) que le ayudaran a perfeccionar su práctica educativa.

Finalizado el periodo de inducción el profesor universitario elaborará un conocimiento de carácter propio, que en su caso surgirá de sus experiencias, creencias, hábitos, prácticas y vivencias generadas tanto en el desarrollo de su labor profesional como en su vida personal, reorganizando a la vez sus primeros años como un elemento importante y determinante de su carrera profesional (Hebert y Worthy, 2001).

Un factor que hoy hay que tener en cuenta a la hora de hablar del desarrollo profesional del docente, es la **innovación** que ésta sufre, puesto que marcará, en cierto modo, el devenir de su trayectoria. Por medio de la innovación el docente universitario enriquece su práctica diaria, de tal modo que su desarrollo profesional tenderá a provocar en él procesos de perfeccionamiento continuo que la sociedad actual, por otra parte, demanda.

Conocer una disciplina junto con la posesión de una experiencia, es para algunos autores (Beaty, 1998) elementos suficientes para poder educar a un grupo de alumnos. Suelen la experiencia ser considerada como un elemento ventajoso, que provoca cambios en la excelencia, perfección, memoria... del profesor universitario experimentado.

Podríamos atrevernos a decir, que el profesor universitario experimentado por medio de su maestría apoya su acción docente en saberes adquiridos mediante la experiencia. La figura del docente universitario experimentado podemos entenderla como *aquel profesional de la docencia universitaria que posee una larga trayectoria docente*.

El profesor universitario, como sostiene Pérez Gómez (1988:135) "*interviene en un medio ecológico complejo, un escenario psicosocial vivo y cambiante definido por la interacción simultanea de múltiples factores y condiciones*". Tal intervención marcará el desarrollo profesional

ante dichas situaciones, por lo que la experiencia puede ser entendida como un factor que contribuye a facilitar el aprendizaje del docente y del alumno.

El profesor universitario experimentado a través de su bagaje profesional adquirirá una perspectiva de la situación docente más elaborada, permitiéndole solucionar aquellos problemas que le vayan surgiendo en la práctica diaria por medio del debate continuo, y evitando el uso o aplicación de planes rígidos que puedan incidir negativamente. Resuelve sus problemas seleccionando el esquema apropiado para cada situación problemática, así como el rol que ha de desempeñar en cada momento (Snyder, 2000). De este modo sus decisiones serán más meditadas aunque serán igualmente más flexibles. A través de su experiencia, el profesor universitario "*ha de practicar procesos de aprendizaje en el aula, conocer la dinámica de la misma, seleccionar y organizar los contenidos, facilitar el surgimiento y la formación de interrogantes, alimentar la discusión y el debate, establecer relaciones positivas, evaluar el trabajo de los alumnos y facilitar la búsqueda y construcción del conocimiento científico*" (Benedito, 1991: 238). Junto a estos y por medio de su experiencia debe potenciar la constitución de habilidades cognitivas de alto nivel, pero para ello necesitará saber o detectar en el alumno lo que conoce, lo que desconoce, lo que tiene mal aprendido y lo que se tiende a repetir.

La figura del profesor universitario experimentado se caracteriza por su soltura de acción, posesión de proyecciones enriquecidas, fértiles producciones de erudición en término de extensión y aptitud organizativa.

Por otra parte, el profesor universitario experimentado posee estructuras de información organizadas, de manera que aquella información que él discrimina le permite modificar la actuación profesional. Los esquemas de formación construidos se encontraran interconectados entre sí beneficiando la rutinización, la cual vendrá determinada por la información adquirida con el paso de los años. Tal información influirá en la creación de esquemas de conocimiento que serán producidos a través de la experiencia, y del curso de sus carreras personales y profesionales. (Carter, 1994).

La creación de tales estructuras de conocimiento se organizan de manera acorde a los niveles del mismo. Dicho conocimiento favorece la correcta organización de la materia a impartir, pudiendo acceder fácilmente a la información/conocimiento que ya posee y que puede ayudar en la resolución de conflictos, de tal modo que a través del análisis cualitativo de la situación mejore su acción para así poder incidir más en "*la organización de un clima relacional*" (Rosales y Vázquez, 1988; 605) positivo y se mejore la organización de los diversos elementos que forman el aula -que a su vez la hacen propia y única- por un lado, la docencia -en sentido amplio- por otro. Todo ello viene potenciado por la posesión, por parte del docente universitario experimentado de esquemas

profundos de conocimiento que ayudan a mejorar su docencia (Moral, 1997).

2.- DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EXPERIMENTADO

La ausencia de una formación específica por parte del profesor universitario supone una circunstancia, que en la mayoría de los países se ha convertido en una preocupación. Es un hecho evidente y muy actual, que tanto la preocupación por la formación inicial como el desarrollo del docente universitario son los procesos más importantes para una correcta reforma de los centros universitarios (Reiman, 1999). La formación de los docentes universitarios es una actividad de mejora, no sólo de ellos como profesionales sino también como personas, pues asienta en ellos procesos de reflexión, el diálogo con los colegas y la afianzación de sus creencias.

Si aprender a ser docente (si aprender a enseñar) descansa en el acopio de forma sistemática de conocimientos, en la construcción y reconstrucción de creencias y en el desarrollo de aquellas técnicas válidas y necesarias para el buen funcionamiento de la docencia (González Sanmaned, 1995), será necesario que la formación tanto inicial como permanente del profesorado universitario no se conviertan en terrenos abandonados por la implantación de paradigmas que alienen o reduzcan su formación.

2.1.- EL APRENDIZAJE ADULTO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EXPERIMENTADO

La formación que los profesores universitarios experimentados reciben como apunta Marcelo (1989:26) es un "*encuentro entre personas adultas*", donde la intención subyacente es el intercambio de información y el cambio orientado hacia la mejora, por lo que será algo intrínseco a su profesión. Desde un punto de vista tradicional del aprendizaje, la formación se puede concebir como un proceso tanto de socialización como de inducción profesional en la acción diaria, pues el aprendizaje comienza una vez se ha iniciado la carrera profesional, produciéndose y renovándose a lo largo del desarrollo profesional adulto. El aprendizaje adulto es en sí mismo "*un proceso de desarrollo que debe tener lugar a lo largo de toda la vida laboral del docente*" (MEC., 1992:35).

El aprendizaje del profesor universitario experimentado, como persona adulta, se realizará en mayor o menor medida según la motivación del mismo. Éste tendrá en cuenta sus necesidades e intereses, pues el docente experto percibe que su aprendizaje será efectivo en la medida que en estos influyen "*en su vida personal, profesional y social*" (Domingo y Bolívar, 1998: 517). Tal proceso de aprendizaje es un trabajo de aclaración, especificación y búsqueda continua de soluciones y de conocimientos que enriquezcan su labor. El aprendizaje adulto abarca dos componentes esenciales, uno **científico-cultural** y otro **psicopedagógico**.

Por medio del componente científico-cultural se trata de asegurar aquel conocimiento a enseñar, mientras que el psicopedagógico permite aprender cómo actuar de forma eficaz en el aula. Se debe aspirar a que el docente universitario experimentado a través de ambos componentes adquieran nuevas nociones, habilidades, creencias, aptitudes, disposiciones, representaciones,...., etc.; además no podemos olvidar que tal situación de aprendizaje se realiza en situaciones de carácter diverso. Situaciones que acercarán al docente a las exigencias del sistema.

En consecuencia, el aprendizaje adulto por parte del profesor universitario experimentado debe aspirar a que el docente sea capaz de *"identificar y organizar sus propósitos, de escoger las destrezas pedagógicas o los medios adecuados, que conozca y comprenda los contenidos que debe enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos"* (Listón y Zeichner, 1993:64). Su finalidad no es otra que el proporcionar una capacidad para el autodesarrollo profesional del docente.

Los principios que guiarán el aprendizaje adulto del profesor universitario experimentado serán:

- 1°.- La motivación para satisfacer sus necesidades e intereses.
- 2°.- La experimentación centrada en su vida.
- 3°.- Analizar la experiencia.
- 4°.- Necesidad de autodirección.
- 5°.- Atender a las diferencias de los docentes (De Vicente, 2002)

Por medio de éstos principios los profesores universitarios experimentados irán interiorizando a lo largo de programas de formación Sin embargo tal preparación no se debe concebir sólo como una simple preparación científica, sino que ha de ir más allá, hasta llegar a proporcionar al profesor universitario experimentado una actividad docente eficaz.

La labor del profesor universitario con frecuencia se encuentra minusvalorada tanto a nivel social como académico. Llevar a cabo la tarea docente con un mínimo de calidad puede llegar a no ser la labor más gratificante, por lo que a través del desarrollo del profesorado se pretende que la formación, desde la inicial a la permanente tenga un fin concreto, siendo este la mejora tanto en el ámbito docente como investigador del profesor universitario.

Pretende no sólo que el profesor sepa encontrar una satisfacción personal en su labor de docencia, sino que sea también en la profesional. Cuando hablamos de desarrollo profesional tratamos de abarcar todos los intentos de mejorar su acción actual o futura (Fullan, 1990), siendo pues un proceso dinámico, orientado al cambio. Sin embargo, no es un proceso sencillo ya que depende de factores de carácter social, organizativo e institucional que van a determinar su progreso.

El concepto Desarrollo Profesional debe ir más allá de la mera formación permanente, puesto que en la formación permanente e inicial se pretende la mejora de actitudes personales y de grupo; por lo que debemos considerar su sentido holístico (Good y Wilburn, 1989 citado por Ferreres 1991). Para De Miguel y colaboradores (1996, citado por Villa y Yániz, 1999) cuando hablan de desarrollo profesional se refieren a una formación que tiene lugar a lo largo de la vida profesional del docente, que como afirman Pérez y Pascual (1998: 406) supera el concepto de "*acción ocasional y temporal*".

Apoyándonos en Villar (1998) podríamos dibujar el universo del desarrollo profesional compuesto por los siguientes elementos:

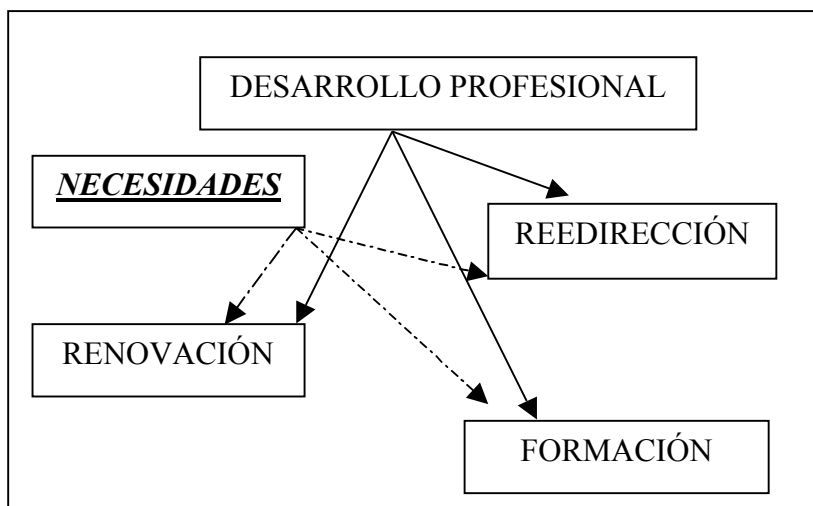


Figura nº 1: "Elementos del Universo del Desarrollo Profesional del Docente Universitario"

Éste universo nos dibuja un desarrollo profesional en contacto con varios fenómenos (Formación, Redirección y Renovación), donde las correcciones y creencias formativas que el docente universitario experimentado posee se convierten en un reflejo de dicho desarrollo, siendo pues, su objetivo principal las tres funciones (docencia, investigación y gestión) asignadas al profesor universitario.

El desarrollo profesional es un proceso de **formación** que exige del docente experto una alta cualificación, adquirida por el paso por diferentes roles y etapas de la vida profesional (Beaty, 1998). También es un proceso de **redirección** que produce "*nuevos esquemas de actuación profesional, más flexibles, completos y mejor ajustados a la intencionalidad educativa*" (De Vicente y Fernández, 2000:11). Por último señalar que es un proceso de **renovación**, ya que por medio de él los profesores universitarios experimentados encuentran la forma de dar sentido a su enseñanza a la vez que consiguen una mayor satisfacción (Cochran-Smith, 1999).

En definitiva y como afirman Lieberman y Miller (1999) y Frease (1999) los tres elementos forman parte de la transformación del docente, de su docencia y de su formación. Las necesidades, dentro de éste proceso, juegan un papel importante pues su diagnóstico en cada uno de los procesos van a permitir la creación de actividades que pueden suplirlos.

El desarrollo profesional es un hecho diverso, que se encuentra, como ya hemos visto, afectado por factores de diferente índole, que mejoran las competencias y los intereses del profesorado universitario experimentado afectado. Tales factores -conocimientos, creencias y capacidades- giran en torno a tres aspectos:

- "a) la transformación de la sociedad, sus valores y sus formas de organización.
- b) el progreso del conocimiento científico, que le obligará a una continuada renovación en su propia especialidad.

c) el desarrollo de su competencia docente, lo que debe llevarle al dominio de teorías, técnicas e instrumentos de análisis para mejorar su propia práctica como profesional de la enseñanza" (MEC., 1992: 13-14).

Además de estar afectado por tales factores, presenta características y demandas formativas específicas (Domingo y Bolívar, 1998), que tendrán que cubrir tres necesidades que podemos considerar básicas: necesidad social, educativa y personal (Villar, 1998):

- Social:

Referidas a la eficiencia del sistema educativo, más concretamente del individuo.

- Educativo:

Dirigidas a facilitar aprendizajes (Villar, 1994).

- Personal:

Encaminada a la potenciación de la vida personal del profesorado.

Estas necesidades nacen generadas por:

" a) La insuficiente valoración social y académica de la docencia universitaria.

b) La complejidad de llevar a cabo una tarea docente de calidad en unas condiciones y en un ambiente de trabajo que no es el más apropiado.

c) Los cambios permanentes y hoy acelerados que se producen en la ciencia, la técnica y en la sociedad en general.

d) La juventud del profesorado universitario con muchos años por delante, de futuro ejercicio profesional.

e) Las exigencias que se plantean ante el desarrollo de las nuevas titulaciones y la implantación de unos planes de estudio modernos, flexibles y homologados con los de otros países europeos" (Benedito, 1991: 243).

El objetivo último de estas necesidades es el progreso del docente, así una mejora en el sistema educativo significa, en mayor o menor medida, un crecimiento del docente tanto a nivel personal como profesional y social. "El profesorado puede sentir motivación hacia su desarrollo profesional cuando descubre necesidades que pueden ser satisfechas mediante el aprendizaje (Pérez Ferra, 1999/2000: 213). Si pensamos en el sistema educativo universitario obviamente lo haremos también en el docente universitario, sin distinguir que sea experimentado o principiante, en una primera toma de contacto. Así, el desarrollo personal y profesional del docente universitario enfatiza el carácter conceptual y organizativo de éste el cual se encuentra orientado a cubrir la necesidad de cambio (Saunders, 1999).

Partiendo de estas premisas identificamos tres tipos de desarrollo del docente universitario: profesional, social y personal. El primero estaría referido al conocimiento y el desarrollo de la

acción; el segundo permite incrementar la colaboración y las relaciones con otros docentes; y el tercero y último, pero no menos importante, haría referencia a los sentimientos de los docentes universitarios. Bell y Gilbert (1994:485) interrelacionan entre sí estos tres desarrollos:

DESARROLLO SOCIAL	DESARROLLO PROFESIONAL	DESARROLLO PERSONAL
Ver el aislamiento como problemática	Intentando nuevas actividades	Aceptando unos aspectos de la enseñanza como problemática
Valorando la colaboración como una vía de trabajo	Desarrollo de ideas y prácticas de clase	Tratar con las limitaciones
Iniciando la colaboración como vía de trabajo	Iniciación en el desarrollo de actividades	Sentirse autorizado

Tabla nº 1: "Interrelación de desarrollos"

Como vemos estos tres desarrollos implican crecimiento, cambio y mejora del conocimiento, de las actitudes y de las aptitudes sobre el trabajo y en el mismo trabajo (Benedito, 2000), es pues, un proceso complejo que posee varias fases y es además idiosincrásico. Es, en definitiva, un intento de mejora de la labor profesional, de la práctica docente y de la práctica de investigación. Todo ello implicará la realización de investigaciones de carácter continuo, el crecimiento, desarrollo, cambio y mejora de la labor profesional y de una variedad de dominios (teórico-prácticos) por parte del docente. Es un intento de mejorar la vida profesional y social del profesor universitario.

2.2 DIMENSIONES DEL DESARROLLO PROFESIONAL

El profesor universitario experimentado ha de percibir cómo aquellos conocimientos, actitudes, creencias y capacidades que se adquieren durante el desarrollo profesional mejoran su acción docente e investigadora. Tal desarrollo se lleva a cabo a través de una serie de dimensiones, siendo estas el crecimiento profesional y el desarrollo.

El crecimiento profesional hace referencia al docente tanto como persona como individuo. El desarrollo profesional tiene el deber de ofrecer a los docentes universitarios experimentados la oportunidad de construir y reconstruir, además de vivir un aprendizaje (Jenlink y Kinnucan-Welsch, 2001) que le vaya ayudando a ir creciendo en todas sus áreas. Por desarrollo profesional significamos aquel despliegue que se produce en el docente universitario experimentado, como miembro de una comunidad educativa que se expande de manera continua.

Marcelo (1994) establece por su parte, las siguientes dimensiones del desarrollo profesional: pedagógica, interna, cognitiva y teórica.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: Trata de mejorar el proceso de enseñanza a través de actividades centradas en el currículum o en la clase.

DIMENSIÓN INTERNA: Tal dimensión abarcaría el conocimiento y la comprensión de sí mismo. A través de ella, se trata de proporcionar al docente una imagen de sí mismo de estabilidad.

DIMENSIÓN COGNITIVA: Por medio de ella nos lanzamos a la conquista de erudición y la mejora de medios y maneras para la adquisición de la información.

DIMENSIÓN TEÓRICA : Esta dimensión se hará durante el proceso de reflexión que el docente realiza de su práctica.

A estos añadiríamos la **Dimensión Ecológica** que apunta Vonk (1995), la cual comprende las relaciones del docente universitario experimentado con el medio ambiente en el cual se desarrolla su enseñanza.

2.3.- ELEMENTOS IMPLICADOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

"*El Desarrollo Profesional, como mejora de la competencia docente, es fruto de la experiencia del aprendizaje reflexivo sobre ella, e integra un proceso global de desarrollo personal, grupal y colegiado*" (Domingo y Fernández, 1999;13). Implica una relación directa con la orientación que se tenga sobre el concepto y funciones del profesorado universitario experimentado. Por lo que tendrá que tener en cuenta entre otros elementos:

" esquemas de desarrollo*

** tiempo de desarrollo*

** acciones facilitadoras de desarrollo profesional*

** sentido interno del desarrollo profesional"* (Ferreeres, 1998:77).

El Departamento Universitario ha de configurarse como espacio de expansión del desarrollo profesional del profesor universitario experimentado, ha de ser la estructura organizativa de carácter central. Al mismo tiempo deben desarrollar estrategias para que tal desarrollo se pueda realizar (Gewerc y Montero, 1996). A todos estos elementos podemos añadir como potenciador de tal desarrollo la mentorización (Madison y Huston, 1996) de profesores universitarios principiantes.

Como elementos que facilitan el desarrollo profesional podemos establecer:

** esquemas mentales de los profesores: por medio de ellos se pueden organizar diferentes maneras de actuación que se acerquen a la realidad en la que el docente vive.*

** limitaciones y oportunidades del contexto social de la enseñanza: establecer los campos de actuación futuros.*

** el nivel de reflexión y de los procesos de pensamiento de los profesores: nos muestra la realidad de la acción docente permitiéndonos establecer sus problemas* (Ernest, 1989, citado por Carrillo,

1994)

Sintetizando los elementos citados y los encontrados en la literatura consultada, y apoyándonos en

<p><u>INTERACTIVIDAD</u>: El desarrollo profesional se debe realizar buscando cómo interactúan en el profesor las diferentes perspectivas que lo rodean</p> <p><u>COMPRESIVIDAD</u>: Trataría de investigar las actividades que comportan el plan de formación global, para que pueda existir una conceptualización clara de cómo, cuándo, dónde y por qué de una actividad.</p> <p><u>CONTINUIDAD</u>: Como proceso que es y ha de ser reforzado de forma permanente.</p> <p><u>POTENCIA</u>: Se hace necesaria dar relevancia al proceso así como a su desarrollo práctico.</p> <p><u>PARTICIPACIÓN</u>: Se trata de potenciar la mayor participación de los docentes del mismo modo que una mayor involucración de los mismos en su proceso.</p>
--

Marcelo (1989) y Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) citamos los siguientes elementos

Cuadro n°1: "Elementos del Desarrollo Profesional"

3.- CONCLUSIONES INICIALES

El Desarrollo Profesional del profesor universitario experimentado es resultado de todo un proceso de construcción personal, que cada profesor realiza de manera particular y que posee un carácter de intransferibilidad.

Durante su proceso se adquieren compromisos intelectuales, sociales y emocionales con la docencia, las ideas, los mentores y los colegas.

El Desarrollo profesional, a partir de estas etapas, se caracteriza por:

- # ser un proceso de colaboración entre colegas.
- # ser un proceso de establecimiento de las bases de la supervisión.
- # ser un proceso de implicación de los formadores en las tomas de decisiones.
- # ser un proceso de concepción de un tiempo para reflexionar en la práctica docente universitaria (Villar, 1992).
- # ser un proceso interactivo entre el centro y el docente (Ling y McKenzie, 2001).

Por medio de la colaboración entre colegas se podrán subsanar las lagunas que tanto de contenido como de práctica quedaron en la formación inicial, dando pie a la creación de una supervisión, que bien puede ser de carácter continuo y que implica de forma directa a los

formadores no sólo en tal supervisión, sino en la posterior toma de decisiones que el proceso en sí acarrea. Se hace necesario un tiempo para la reflexión en y sobre la acción docente, que le van a ayudar a ser coherente con sus creencias, sus conocimientos, sus lagunas etc. Para que todo éste proceso quede completado hay que encuadrarlo dentro del centro (la Universidad, la Facultad o Escuela Universitaria) en la que el docente realiza su labor educativa e investigadora.

Estas características harán que el docente universitario experimentado despierte su interés por el aula en el que desarrolla su práctica educativa, que sepa identificar intereses importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que estime y busque el diálogo y la colaboración de los colegas, y sepa modificar la práctica a la luz de los resultados obtenidos.

Tales características vendrían determinadas por un conjunto de variables, referidas al profesor y al contexto. Con respecto al profesor, éste estará mediatizado por su habilidad, su conducta, su aprendizaje y su capacidad de enseñanza, y con relación al contexto estará referido a la puesta en práctica de la acción, la implicación de la administración y el clima del centro, y más concretamente del aula. Tales variables modificarán el desarrollo profesional en mayor o menor grado.

Junto a estas variables el desarrollo profesional del docente universitario ha de implicar la preparación del futuro profesor y la del experimentado (MEC, 1992), haciendo necesario el diseño de prácticas de desarrollo profesional, para que tales planes fueran o tuvieran un carácter de obligatoriedad para todas las Universidades del país.

En definitiva el propósito del desarrollo profesional será promover el crecimiento de los docentes, ayudándoles en la adquisición de conocimientos, habilidades, creencias, competencias, destrezas y técnicas necesarias para mejorar su enseñanza-aprendizaje y la de sus alumnos. Todo esto será llevado a cabo en seminarios, talleres, congresos, etc., que servirán para realizar una evaluación que nos informe sobre las mejoras que se vayan produciendo o aquellas lagunas que aún perduren.

Como vemos el propósito del desarrollo va ligado al concepto que de él dimos anteriormente. Del mismo modo, las actividades ha desarrollar son similares a las que se han de realizar dentro de la formación permanente, incluyendo aquí, la evaluación, que antes no era tenida en cuenta.

BIBLIOGRAFIA

BEATY, L. (1998). The professional development of teachers in higher education: structures, methods and responsibilities. *Innovations in Education and Training International*, 35 (2), 99-106.

- BELL, B. & GILBERT, J. (1994). Teacher development as professional personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- BENEDITO, V (1991). Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas. En Actas de las III Jornadas de Didáctica Universitaria "*Evaluación y Desarrollo Profesional*". Las Palmas de Gran Canaria. 231-259.
- BENEDITO, V. (2000). Formación institucional del profesorado universitario. Experiencias de la Universidad de Barcelona. En M. Lorenzo y colaboradores (Eds). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Vol. 1. 587-609.
- CARTER, K. (1994). Pre-service teacher's we remembered. *Journal Curriculum Studies*, 26 (3), 235-252.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999). Reintentar las prácticas de magisterio. En A. Pérez; J. Barquin y J. F. Angulo (Eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. 532-551.
- DE MIGUEL, M. & colaboradores (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Citado en A Villan y C. Yámiz (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado*, 3 (1), 45-67.
- DE VICENTE, P. S. (1994). ¿Que conocimiento necesitan los profesores?. *Innovación Educativa*, 3, 11-31.
- DE VICENTE, P. S. (Dir.) (2002). *El desarrollo profesional del docente*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- DE VICENTE, P. S. & FERNÁNDEZ, M. (2000). Acerca del conocimiento profesional docente desde la formación y desde la experiencia. En P. S. de Vicente y M. Fernández (Coords.). *Formación para la función docente: El acceso a la función pública en Andalucía*. Granada: FORCE y GEU. 11-15.
- DOMINGO, J. & BOLIVAR, A. (1998). Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 514-528.
- DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ERNEST, P. (1989). The knowledge, beliefs, and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15 (1), 13-33. Citado en J. Carrillo (1994). Resolución de Problemas: clave del desarrollo profesional. *Epsilon*, 30, 27-38.
- FERRERES, V. (1998). Evaluación de la formación del profesorado no universitario. La evaluación como mejora: autoevaluación, responsabilidad y autonomía. *Actas de las IV Jornadas de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria. 73-87.

- FREASE, A. R. (1999). The role of reflection en pre-service teachers' development in the context of a professional development school. *Teacher and Teaching Education*, 15 (8), 895-909.
- FULLAN, M. (1990). Staff development innovation and institutional development. En B. Joyce (Ed.) *Schools Culture thigh Staff Development*. Virginia: ASCA. 3-25.
- GEWERC, A. & MONTERO, L. (1996). Profesores Universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional. *Enseñanza*, 14, 65-79.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). *Formación docente. perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- GOOD, H. M. & WILBURN, M. (1989). Educación superior: desarrollo del profesorado universitario. En T. Husen y T.N. Posthethnaile (Eds.). *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens-Vives. Volumen IV 1955-1959.
- HERBERT, E. & WORTHY, T. (2001). Does the first year of teaching have to bed a bad one?. A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), 879-911.
- JENLINK, P. M. & KINNUCAN-WELSCH, K. (2001). Case stories of facilityng professional development. *Teacher and Teaching Education*, 17 (6), 705-724.
- LIEBERMAM, A. & MILLER, L. (1999). *Teachers' transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.
- LING L. M. & MCKENZIE, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24 (2), 87-98.
<http://www.ebsco.com/online/direct.asp?ArticleID=R3Y3QQK65PL36EUWBKM7>
- .LISTON, D. P. & ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MADISON, J. & HUSTON, C. (1996). Faculty. Faculty mentoring relation chips: an American and Australian perspective. *Naps-Journal*, 33 (4), 316-330.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MEC. (1992). *Documentos. La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC y Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MINGORANCE, P; MAYOR, C. & MARCELO, C. (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: GID y Universidad de Sevilla.
- MORAL, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: FORCE y Universidad de Granada.
- PÉREZ FERRA, M. (1999/2000). La escuela como organización que aprende: una tensión entre

- cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza*, 17/18, 201-216.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea. 128-148.
- PÉREZ, R. & PASCUAL. A. (1998). Desarrollo profesional del profesorado en secundaria. Algunos condicionantes de su profesionalización. En J. Domingo y colaboradores (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores en Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada: FORCE. 406- 417.
- REIMAN, A. J. (1999). The role of the University in Teacher learning and development. Present work and future possibilities. En R. Roth (Ed.). *The role of the University in the preparation of teachers*. London: Falmer Press. 241-260.
- ROSALES, C. & VÁZQUEZ, M. C. (1988). Conflictos en el periodo inicial de trabajo del profesor. En P. S. de Vicente; O. Sáenz y M. Lorenzo (Eds.). *La formación de los profesores*. Granada: Universidad de Granada. 603-612.
- SAUNDERS, D. (1999). A twinning model for staff development in higher education. *Innovations in Education and Training International*, 36 (2), 118-127.
- SNYDER, J. L. (2000). An investigation of the knowledge structures of experts, intermediates and novices in physics. *International Journal of Sciences Education*, 22 (9), 979-992.
- VILLAR, L. M. (1992). Reflexiones sobre la acción profesional de profesores de Escuela Universitaria de Magisterio. En C. Marcelo (Dir.). *La investigación sobre la formación del profesor. Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel. 49-58.
- VILLAR, L. M. (1994). Estrategias formativas para la promoción de la flexibilidad. En L. M. Villar y P. S. de Vicente (Dirs). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU. 87-114.
- VILLAR, L. M. (1998). *El perfil del profesor en la nueva escuela*. Conferencia presentada en el Seminario "La Escuela en España; presente y futuro". Murcia. Documento policopiado.
- VONK, J. M. C. (1995). Conceptualising novice teacher professional development: a base for supervisor y interventions. *Paper presented at the Annual Meeting of the AERA*. San Francisco.

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida
sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.

CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado