

Necesidades formativas del profesorado de la U.L.P.G.C.: un estudio cualitativo

Etopa Bitata, María del Pilar, Marrero Rodríguez, Gonzalo y Castro Sánchez, José Juan

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo mostrar un estudio que constituye un primer acercamiento a la opinión que profesores de la ULPGC y estudiantes recién egresados tienen acerca de la formación del profesorado, de lo que necesitan y de los mecanismos que se pueden articular para mejorar.

Al finalizar comprobaremos que la información obtenida en nuestro contexto coincide con la opinión que tienen los profesionales de otras universidades del ámbito nacional e internacional.

ABSTRACT

The article has as objective to show a study that constitutes a first approximation to the opinion that teachers of the ULPGC and students recently graduate have about the training of the professorship, than what need and of the mechanisms that they can be articulated to improve.

Upon ending we will prove that the information obtained in our context coincides with the opinion that have the professionals of other universities of the national and international area.

Introducción

Un Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, Delors (1996: 162) para la UNESCO, tras enunciar las funciones que debe cumplir una escolarización y educación de calidad, precisa que para mejorar la calidad de la educación debe empezarse por mejorar la contratación, formación, situación social y condiciones de trabajo (del docente), pues no podrá responder a lo que se espera de él si no posee los conocimientos y competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere.

La formación del profesorado universitario se define como cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades (Benedito y otros, 1992). En la misma línea, Beridze (1993: 167) lo define como actividades dirigidas a la mejora de la educación mediante la formación y modernización de las técnicas docentes de investigación del profesorado universitario. Para Carbonell (1998) la formación del profesorado adquiere significados distintos en función de los contextos socioculturales, de las adscripciones ideológicas y de los referentes educativos y pedagógicos.

En un contexto carente de formación el profesor aprende a serlo mediante un proceso de socialización e integración; es decir:

- Se aprende a ser profesor por el modo en que hemos sido alumnos, por las experiencias buenas y malas, por el recuerdo de los profesores que han dejado huella en nosotros.
- Se aprende a ser profesor a través del estereotipo social que se impone en el ámbito en el que estamos inmersos.
- Se aprende a ser profesor por la forma en que los compañeros la llevan a cabo y la aceptación es mayor o menor entre su alumnado.

Para que la formación del profesorado sea entendida como necesaria tenemos que desechar una serie de tópicos que han hecho que este proceso sea entendido como innecesario. Los tópicos que recoge Santos (1993) son:

- *El profesor nace, no se hace.*
- *Para enseñar hace falta tener buena voluntad.*
- *Para enseñar bien basta con saber la asignatura.*
- *La enseñanza causa el aprendizaje.*
- *Los fracasos de aprendizaje se explican mediante procesos atributivos que establece el profesor.*

Hay una serie de fundamentos que inspiran la formación del profesorado, como son (Santos, 1993):

- a) *Aceptación voluntaria.*

La obligatoriedad/voluntariedad de la formación es una cuestión compleja de difícil solución. Los programas existentes, en su mayoría son voluntarios en el aspecto del perfeccionamiento o formación permanente. Sin embargo, en lo que respecta a la formación inicial comienzan a verse programas en los que quizás no se detecte tal obligatoriedad, pero en los que la asistencia posee incentivos en los concursos. Y, también, aunque en menor medida, hay Universidades en las que el profesorado novel tiene el compromiso de realizar una formación desde el momento de su incorporación, pues así está establecido en las bases de la convocatoria de plazas.

b) Vinculación a la práctica.

Los programas de perfeccionamiento han de vincularse a la práctica si queremos que sean productivos. La proliferación de cursos, conferencias, congresos, etc. Es una vía de menor eficacia ya que la posibilidad de que el conocimiento mueva la práctica es remota y la aplicabilidad es difícil dada la variedad de contextos, y el intrincado acceso al mundo de las actitudes.

c) Investigación colegiada.

Los Departamentos deben constituirse en escenarios del intercambio de experiencias, del debate y de la reflexión, no limitando su actividad a la ordenación académica de la docencia. La formación tendrá mayor sentido si se plantea desde instancias grupales como unidades funcionales de investigación y cambio educativo.

d) Contextualización favorable.

La formación ha de situarse en contextos en los que sea fácil plantearla, desarrollarla y analizarla. No sólo porque no existan reticencias institucionales a la misma sino porque existan medios y recursos suficientes para llevarla a cabo. No se trata sólo de dinero y de recursos materiales. Es preciso contar con un clima institucional en el que sea casi una exigencia el plantear el perfeccionamiento de sus profesionales. Por otra parte, las condiciones de los Centros (espacios, tiempos, normas, etc.) han de prestar un marco organizativo favorable para que se desarrollen las diferentes iniciativas de perfeccionamiento.

e) Ámbito pluridimensional.

El perfeccionamiento de los profesores afecta a un conjunto de vertientes, ya que se trata de modificar actitudes, de aumentar conocimientos y de cambiar la práctica. Transformar los conocimientos supone modificar el discurso sobre la intervención didáctica. Las concepciones previas de los profesores están marcando la intervención y condicionando todo el proceso.

Las actitudes tienen conexión con el conocimiento y con la práctica, pero es necesario saber que es un núcleo al que difícilmente se accede a través de conferencias y cursos.

La práctica ha de moverse a través de cambios que nazcan de las decisiones de los profesores. Los cambios que proceden de disposiciones externas (legislativas o fruto de las necesidades de la organización) tendrán un carácter superficial.

A la hora de abordar la formación del profesor también tenemos que tomar en consideración qué tipo de profesional queremos, cuál es el enfoque que queremos dar. En este sentido Zeichner (1983) presenta una clasificación que más tarde será tomada como base por Feiman (1990) para establecer cinco orientaciones:

Académica: Asume que lo importante en la enseñanza es la transmisión de información. Utiliza la concepción del profesor como intelectual, académico, especialista en la materia; lo importante es que el profesor sepa.

Práctica: Destaca el componente práctico de la enseñanza, artístico, de oficio y del profesor como práctico.

Tecnología: Esta concepción se centra en que el profesor ha de conocer y dominar la destreza de la enseñanza, de forma que aprender a enseñar supone conocer y practicar los conocimientos derivados de la investigación sobre la enseñanza (Heck y Williams, 1984).

Personal: Derivada de la Psicología personalista asume que aprender a enseñar es un proceso construido para comprender, desarrollar y usar eficazmente el sí mismo.

Crítica / Social: Asume una concepción del profesor como un sujeto crítico con respecto al conocimiento, al poder.

Consideramos que no existe un enfoque único y que todos los aspectos tienen que ser tenidos en cuenta a la hora de establecer la formación de un profesor. De hecho, los estudios realizados sobre el perfil del profesor indican que existen diferencias que no van sólo en la línea de la concepción del profesor como transmisor de conocimiento (instructor) sino que también han de poseer otras características, elementos y funciones entre las que destacan Dinham y Stritter, (1986) las siguientes:

Cognitivas: Información básica, habilidad de razonamiento.

Técnicas: Destrezas físicas, manipulativas esenciales para desarrollar la profesión.

Actitudinales: Intereses, valores, ética, que guían las decisiones, argumentos, racionalización, acción y resolución de problemas morales.

Psicosociales: Interacciones humanas e interpersonales que subyacen a la sensibilidad, comunicación entre colegas.

Socialización: Internalización gradual de los valores de la profesión y del rol como profesional.

Destrezas de aprendizaje: Destrezas para decidir qué se necesita aprender, cómo aprenderlo y cuándo se ha aprendido.

Hay autores que diferencian la formación inicial de la formación permanente, aunque consideramos que puede verse como un continuo teniendo en cuenta aspectos puntuales que diferencian una de otra.

Al hablar de formación inicial muchos autores incluyen reflexiones, sugerencias, experiencias y propuestas que abarcan desde lo que se ha denominado fase preparatoria, de iniciación y propiamente inicial (Benedito y otros, 1992; Marcelo, 1994).

En el caso del profesor novel en España, la formación inicial va dirigida esencialmente a profesores recién contratados o que llevan, según las universidades, hasta cinco

años de docencia; y a titulados universitarios vinculados a un departamento y con vocación docente. Para articular la formación considera necesaria la implicación del Departamento que como unidad básica de docencia e investigación, debe llegar a ser el contexto principal de formación del profesorado y en su ámbito cumplir las siguientes funciones:

- a) La elaboración de planes y programas de desarrollo profesional de los docentes del departamento, cuidando especialmente lo que hace referencia a los profesores noveles.
- b) La coordinación de los programas del departamento con las actividades que desarrollen los servicios de la universidad y otras instituciones.
- c) La evaluación de dichos programas como medio de conocimiento y mejora profesional.
- d) La redacción, si procede, de informes sobre los profesores en formación. (Benedito y otros, 1992).

El modelo de formación está supeditado a los requisitos particulares de cada institución o a los intereses individuales de cada profesor.

El panorama internacional muestra que en países como EE.UU., Canadá, Francia y Reino Unido existen programas de formación inicial de larga duración que incluyen cursos de introducción y orientación para la docencia; actividades tutoriales y seminarios en el marco del departamento, diseñados para que el profesor adquiriera unos conocimientos sobre principios y prácticas educativas. Posteriormente, incluyen cursos sobre política educativa y didácticas especiales. En España también hay universidades que han implantado programas de formación de larga duración, entre ellas la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Politécnica de Cataluña, etc.

Los contenidos que deben incluir los planes de formación son:

- Componentes de desarrollo didáctico: diagnóstico de habilidades, formación en métodos de enseñanza, desarrollo curricular, etc.
- Componentes de desarrollo personal: planificación de carrera, orientación, relaciones interpersonales, etc.
- Componentes de desarrollo organizativo: desarrollo administrativo, resolución de problemas, toma de decisiones, etc.

La metodología utilizada para llevar a cabo estos planes de formación incluyen, entre otros:

Cursos reglados. La característica fundamental es que una vez realizados sirven como requisitos previos para ser profesor universitario. Se dividen en:

- Programas estructurales de larga duración.
Se caracterizan por una rigurosa estructuración sobre la base de una planificación y control.
Suelen durar un año o más.
Se llevan a cabo dentro de la institución.
- Cursos específicos de corta duración.

Son cursos de diferente naturaleza que se caracterizan por ser flexibles, variados y opcionales en cuanto al número y secuencia.

Main (1987: 794) afirma que *...los cursos que existen no se utilizan como criterio de selección del profesorado universitario. Se imparten a ayudantes o a estudiantes graduados que ya están en el sistema educativo, con el objetivo de mejorar las destrezas tutoriales o de enseñanza.*

Prácticas docentes tuteladas. Son iniciativas en las que el eje de formación son prácticas tuteladas por profesores experimentados.

La figura del mentor, tutor, asesor u orientador, ha estado presente siempre en la enseñanza universitaria. Siempre han existido profesores que han sido “maestros” de generaciones de profesores universitarios. Su papel es definido por Daloz (1986) en los términos siguientes:

... los mentores son guías. Nos dirigen a lo largo del camino de nuestra vida. Confiamos en ellos porque han hecho el camino antes que nosotros. Ellos encarnan nuestras esperanzas, nos alumbran el camino, interpretan señales desconocidas, nos advierten de posibles peligros y señalan satisfacciones no esperadas a lo largo del camino.

Concebimos la mentorización como el proceso de ayudar a otro a aprender, entendiendo este aprendizaje como un seguimiento que se le hace a la persona, tutelando sus acciones y no como una transacción de conocimiento entre tutor y subordinado. El mentor es, pues, un guía, un asesor, un maestro o un preparador experto en quien se confía (Bell, 1997).

González (1999) señala que los mentores deben ser profesores expertos o con experiencia que ayudan, asisten, colaboran, asesoran, escuchan, apadrinan, impulsan, dan consejos, orientan y ofrecen su amistad a los profesores principiantes con el fin de impulsar su posterior desarrollo profesional y/o personal.

La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional. La importancia de esta fase del perfeccionamiento, en el ejercicio de la docencia, surge de la necesidad de mejorar la calidad del proceso de enseñanza/ aprendizaje y de docencia de los profesores universitarios y se apoya en los siguientes argumentos:

- a) La insuficiente valoración social y académica de la docencia universitaria.
- b) La complejidad de llevar a cabo una tarea docente de calidad.
- c) Los cambios permanentes y hoy acelerados que se producen en la ciencia, la técnica y en la sociedad.
- d) La juventud actual del profesor universitario con más de 20 años, como promedio, 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, homologados con los de otros países europeos, y relacionados con el mundo del trabajo. (Benedito y otros, 1992).

En nuestro país, parece que estamos en el momento adecuado para desarrollar la formación permanente del profesorado. Al menos, según Benedito (1993), se dan tres circunstancias que respaldan esta tesis:

- 1) La situación de la Universidad necesitada de revulsivos ante el reto de la calidad, de la crítica estudiantil, de la competencia de las privadas, de la homologación europea. Y parece que las autoridades académicas, tanto del M.E.C. como de cada Universidad, son conscientes y están dispuestos a arbitrar medios y medidas que hagan posible una Universidad mejor. Y la calidad del profesorado es esencial para dar respuesta al reto.
- 2) Las experiencias internacionales que en las últimas décadas se han ido multiplicando y transformando a la búsqueda de acciones institucionales de mejora de la Universidad.
- 3) Las experiencias nacionales que en progresión creciente se están desarrollando en los últimos tiempos. Se rompe el tradicional rechazo a lo didáctico; se reconoce la necesidad de una preparación específica para la docencia; se amplía a la práctica docente la preocupación investigadora.

Existen distintos modos de organizar esta formación:

- a) Convocatorias públicas de proyectos pedagógicos innovadores cuya realización conlleva el doble efecto de la mejora de la docencia y de la autoformación. Puede ser promocionada desde la Administración o las Universidades.
- b) Convenios de colaboración entre la Administración-Universidad o mediante convenios interuniversitarios que a su vez incluyen diferentes acciones.
- c) Programas o cursos que intentan ofrecer una formación pedagógica y didáctica.
- d) Centros, Servicios, Gabinetes, a nivel nacional y/o de cada Universidad que puedan desarrollar actividades como cursos, convocatorias de proyectos, asesorías, elaboración de materiales, etc.
- e) Modalidad "sabática", que permite al profesorado tomar un tiempo para formación.
- f) Institucionalización de acciones periódicas de intercomunicación de experiencias, de avances de la investigación sobre la docencia, de potenciación de los grupos más activos.
- g) Desarrollo del liderazgo comprometido con la docencia, en los niveles más altos de cada Universidad.
- h) Potenciación de centros de recursos y documentación psicopedagógica que desde los Institutos y Servicios de Formación, estén al alcance de todos los profesores.

Los ámbitos en los que debe incidir esta formación son los siguientes:

- La mejora de los procesos de planificación y diseño del trabajo docente.
- La reflexión e indagación sobre la práctica docente e investigadora y sus resultados.
- El conocimiento de los alumnos en general y del grupo clase en particular.

- La formulación y experimentación de procedimientos y estrategias innovadoras.
- La organización de tiempos, espacios y secuencias instructivas en el aula.
- La utilización de recursos tecnológicos de todo tipo.
- El diseño de procedimientos de evaluación esencialmente formativa.
- La relación entre la profesión universitaria y el mundo de la empresa y del trabajo en general.
- Las relaciones humanas y la dinámica de grupo.
- El análisis psicodidáctico de las materias.
- El desarrollo de las didácticas de las disciplinas.

Para abordar la identificación de las necesidades formativas del profesorado de la ULPGC, así como la organización que estiman necesaria para llevar a cabo la formación inicial y permanente del profesorado en nuestra universidad elegimos una metodología cualitativa que nos diera validez al aportar datos reales y variedad de opiniones e impresiones.

La muestra está compuesta por un total de 18 personas, de las que 13 son profesores y 5 alumnos. Atendiendo al género: la muestra está integrada por 9 hombres y 9 mujeres. El profesorado pertenece a distintas áreas de conocimiento (11) y cuenta con una dilatada experiencia docente.

Por su parte, los alumnos son recién titulados que han cursado estudios de primer y segundo ciclo. El primer ciclo de distintas titulaciones y el segundo ciclo en la titulación de Psicopedagogía lo que nos permite conocer las carencias formativas que han detectado en su profesorado unido a la visión que tienen por su propia formación, es decir, desde el punto de vista de expertos.

El instrumento utilizado es una entrevista compuesta por seis preguntas abiertas de manera que tuviesen cabida todas las opiniones que profesores y estudiantes tienen respecto a la formación y los aspectos que rodean la enseñanza universitaria.

La entrevista se realizó de forma individual y siempre con el mismo entrevistador. Fueron grabadas y posteriormente se realizó la transcripción de las mismas, excepto en casos puntuales en los que una vez reunidos con el profesor ellos presentaron las respuestas por escrito.

Las respuestas obtenidas fueron amplias y variadas, por lo que realizamos un filtrado siguiendo los criterios de eliminación de respuestas repetidas o redundantes, agrupación de respuestas parecidas o sinónimas.

Aún así, hay respuestas que parecen redundantes, pero que en el contexto de la entrevista hacen mención a aspectos diferentes e incluyen o excluyen algún significado.

Pregunta 1. ¿Qué competencias le parecen necesarias para convertirse en docente universitario?

La lista obtenida hace referencia a:

- Dominio de la materia
- Conocimiento práctico

- Experiencia práctica
- Habilidades comunicativas
- Habilidades didácticas
- Gusto por la docencia
- Interés por la investigación
- Buena expresión oral
- Capacidad de escucha
- Conocimiento de la persona
- Conocimiento de la sociedad
- Formación humana
- Independencia ideológica de tipo político
- Independencia ideológica de tipo religioso
- Flexibilidad personal
- Seguridad en sí mismo
- Capacidad de diálogo
- Reflexivo
- Formación psicopedagógica
- Conocimiento de la propia disciplina
- Didáctica de la materia
- Didáctica de la asignatura
- Agrado por divulgar conocimientos
- Conocimiento de sistemas de evaluación
- Uso de las tecnologías de la información
- Conocimiento de la problemática que afecta a los alumnos
- Conocimiento de las Teorías de la Educación, etc.

Siguiendo los criterios expuestos anteriormente las respuestas finales quedan agrupadas en torno a los saberes con los que se considera que una persona es competente: «Saber, saber hacer y saber estar» (Delors, 1996).

Saber : incluye el saber teórico y el específico.

Dominio de la materia

Conocimiento teórico

Conocimiento práctico

Didáctica de la asignatura

Conocimiento de los alumnos

Conocimiento de las Teorías de la Educación

Saber hacer: incluye los procesos, técnicas y estrategias que permiten dar una respuesta adecuada.

Habilidades comunicativas; Habilidades didácticas; Técnicas de evaluación; Uso de nuevas tecnologías; Formación psicopedagógica.

Saber ser o estar: implicación en los roles de su profesión que le son propios, generando unas actitudes, sentimientos, valores, etc. Podemos destacar los siguientes aspectos

tos: Abierto; Flexible; Seguro; Reflexivo; Dialogante; Independiente; Motivado y capacidad de escucha.

Pregunta 2. ¿Qué elementos cree que caracterizan el rol docente del profesorado universitario?

Las respuestas que más se repiten son las relacionadas con la docencia como: Docente; Provocador del pensamiento; Comunicador; Tutor; Consejero; Transmisor de conocimientos; Motivador y Mediador. Asimismo, se reflejan otras como las de gestor e investigador.

Pregunta 3. Parece claro que es necesaria una formación inicial de carácter psicopedagógico del profesorado universitario; desde su experiencia docente ¿qué áreas cree que debe abordar esta formación inicial?

En esta pregunta se recogen respuestas distintas que hacen referencia a los mismos aspectos, a los conocimientos prácticos necesarios para enseñar así como a determinadas técnicas o habilidades. Entre las que se mencionan las que más se repiten son: Didáctica general; Didáctica específica; Tecnología aplicada; Psicología de la Educación; Sociología de la educación; Habilidades comunicativas; Técnicas instruccionales; Pedagogía; Técnicas de evaluación; Habilidades docentes.

Pregunta 4. Asimismo, parece indiscutible la necesidad de formación permanente del docente universitario; desde su experiencia y, concretamente en el ámbito psicopedagógico, ¿qué áreas debe abordar esa formación permanente?

En este caso las respuestas dejan de ser diversas, pues todos se centran en los mismos aspectos: Habilidades sociales; Metodología didáctica; Avances en las tecnologías; Avances en la materia.

Pregunta 5. ¿Qué estrategias utilizaría para articular la formación inicial del docente universitario?

Por un lado, las respuestas van encaminadas al sistema de formación y, por otro, al órgano o institución encargada de dicha formación. Hay aportaciones que inciden en la necesidad de cursar materias de carácter psicopedagógico una vez concluida la carrera que complementen los conocimientos que tienen en orden a la enseñanza, considerándola incluso como una formación reglada obligatoria.

Lo primero que consideran es la obtención de información sobre las demandas del profesorado y sus necesidades, mediante entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión para pasar luego a decidir qué sistema es el mejor y dando como claves la figura del profesor tutor, mentor; los cursos prácticos dentro y fuera de la universidad; los seminarios con expertos.

Haciendo referencia a la institución u organismo responsable hay opiniones que responsabilizan a la Universidad como órgano central, a los Centros porque hay que tener

en cuenta las titulaciones que imparten y a los Departamentos pues los profesores se agrupan por áreas de conocimiento que pueden hacer y organizar seminarios alrededor de temas concretos que les afectan.

Pregunta 6. ¿Qué estrategias utilizaría para articular la formación permanente del profesor universitario?

En este caso, las respuestas van dirigidas a los sistemas de formación, agrupándose mayoritariamente en los seminarios de intercambio de experiencias, en cursos prácticos específicos y debates. Pero, al mismo tiempo, se pone en cuestión los momentos para realizar dicha formación (julio y septiembre), horario lectivo.

También tocan el tema de la responsabilidad y en este caso recae en los Centros y los Departamentos.

Aparece un aspecto que se repite y es la necesidad de crear un Servicio de Información y Orientación al profesorado universitario.

Hacen hincapié nuevamente en la necesidad de un diagnóstico a partir del cual se pueda realizar una planificación.

Conclusiones

Consideramos que la calidad es un elemento indispensable en la actualidad en todos los niveles educativos, incluida la enseñanza superior. En estos momentos, la calidad en la universidad radica en su capacidad para lograr el mayor y mejor desarrollo de los miembros de la comunidad que la conforma, en todos sus aspectos, intelectual, personal y social.

Los cambios sociales, la evolución en las tecnologías de la información y la comunicación han dejado evidencia de que el profesor no es una figura mayestática, poseedora de toda la verdad, y, por tanto, puede ser criticado y evaluado, necesitando de una actualización continua y una mejora para hacer frente a las demandas que realizan los estudiantes.

El problema es cómo organizar la formación, de qué manera podemos establecer programas adecuados, en qué momentos, etc. Estamos seguros de que la clave está en el propio profesorado. Está claro que no podemos copiar programas e implantarlos, sin más, pues cada centro es y se configura de determinada manera según el contexto en el que está situado, siendo las demandas sociales específicas de cada zona. Por eso partimos de la opinión que profesores y estudiantes de la ULPGC tienen sobre la formación del profesorado a este nivel, utilizando la entrevista como instrumento. El uso de la entrevista nos permitió recoger mucha información, contextualizada y basada en la experiencia de los entrevistados. Además, gozamos de muchas explicaciones referidas a cada una de las preguntas.

Una vez revisada toda la información y a la vista de las respuestas obtenidas en las entrevistas podemos concluir que, por parte de los profesores y estudiantes de la

ULPGC, existe una preocupación equivalente a la que profesionales de otras universidades expresan. Una preocupación que nos lleva a incidir en que la formación del profesorado favorecerá a los estudiantes, a la institución y a la sociedad en general, pues se formarán mejores personas y mejores profesionales.

Referencias bibliográficas

- BELL, C.R. (1997). *Mentoring. Haga crecer a sus colaboradores*. Barcelona: Gestión 2000.
- BENEDITO, V. y otros (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- BENEDITO, V. (1993). Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas. Ponencia presentada en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, 229-259.
- BERIDZE, D. (1993). La red europea para el desarrollo profesional en la enseñanza superior. En L.M. Lázaro (Ed.). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universitat de Valencia, Servei de Formació Permanent y C.I.D.E. Ministerio de Educación y Ciencia, 167-176.
- CARBONELL, J. (1998). Prólogo. En F. Hernández (Coord.) *Formación del Profesorado*. Barcelona: Editorial Praxis.
- DALOZ, L. (1986). *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- DELORS, J. y otros (1996). *Informe de la UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DINHAM, S. and STRITTER, F. (1986). Research on Professional Education. En M. Wittrock. *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- FEIMAN, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. En R. Houston. *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- GONZÁLEZ, M. (1999). Formación para la docencia universitaria. En V. Ferreres y F. Imberñón (Coords.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 201-223.
- HECK, S., WILLIAMS, C. (1984). *The complex roles the teacher*. New York: Teacher College Press.
- MAIN, M.A. (1987). Teacher Education for Higher Education. En M.J. Dunkin. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press; 794-798.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993). Profesor/ Profesora o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas. Ponencia presentada en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, 261-288.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigm of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3): 3-9.