

# Las funciones actuales del profesor universitario

Antonio Bernal Guerrero

## SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN.— 2. EL PROFESORADO DE UNIVERSIDAD HOY: FUNCIONES Y ACTIVIDADES.— 3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE UNIVERSIDAD. UN ESPACIO ABIERTO.— 4. ALGUNOS TOPICOS DEL PERIODO DE INICIACIÓN PROFESIONAL.— 5. MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL.— 6. UNIVERSIDAD Y PROFESORES. HACIA UN MODELO INTEGRADOR.

## 1. INTRODUCCIÓN

Profundizar en el desarrollo profesional del profesor universitario es tanto como indagar en un ámbito insuficientemente abordado y con escaso tratamiento desde la investigación pedagógica.

Ese conjunto de funciones y actividades formativas que conducen a algún perfeccionamiento en las dimensio-

nes docente, investigadora o gestora, y que podemos denominar desarrollo profesional, se realiza desde distintos modelos. Una revisión detenida de ellos puede hacernos reparar en la necesidad de buscar fórmulas que abran cauce a su complementariedad, antes que a mantener disyuntivas poco eficaces.

Desde la sugerencia de hallar un modelo integrador, superador de las limitaciones de los más usuales en la ac-

tualidad, partimos en nuestra reflexión del análisis de las funciones del profesor universitario, de su formación inicial y de su iniciación a la práctica profesional en la Universidad de hoy.

---

## **2. EL PROFESORADO DE UNIVERSIDAD HOY: FUNCIONES Y ACTIVIDADES**

---

Buena parte de las tareas típicas del profesor de Universidad viene a coincidir necesariamente con las actividades comunes de los profesores de otros niveles educativos. Esto es, se trata de alguien profesionalmente dedicado a la enseñanza, preocupado por que los estudiantes aprendan, pero, a su vez, a la institución universitaria han ido llegando aires renovadores y cada vez más se está haciendo evidente la preocupación por la calidad de la docencia, la cual se reclama asimismo no sólo desde dentro de la Universidad, sino también desde la sociedad misma que, cada vez más requiere una mayor y mejor formación de sus egresados.

En este sentido, procede reconocer que se están produciendo cambios notables en la vida universitaria. Difícilmente se sostiene hoy en día la imagen del profesor universitario que reduce su labor docente al dictado, más o menos afortunado, más o menos sugestivo, de unos

apuntes con los que se pretende atravesar el tiempo ante la impavidez del espíritu que un día los elaboró. La idea de Universidad como *alma mater* (digna madre que alimenta a sus alumnos; de llamar al "alumno" "alimentado", y "nodriza", alma, a la Universidad) en la que se exigía a los alumnos escuchar ("audire") y por tanto que fuesen "obedientes", es decir, "obedientes", ha sufrido una seria transformación; aquella relación cuasi lactante, que suponía una actitud pueril en los alumnos, ha dado paso a una relación distinta: los alumnos no vienen ya a "escuchar", o al menos no sólo a esto, sino fundamentalmente a "interrogar", a formular preguntas interesadamente. En consecuencia, obligadamente, la docencia ha debido cambiar.

La exigencia de calidad en la docencia implica incluir otros ámbitos diferentes a la propia aula. La función docente no se reduce a la interacción directa con los alumnos, sino que se extiende a un conjunto de actividades pre y postactivas (diagnóstico pedagógico, planificación de los procesos instruccionales, diseño de materiales curriculares, tutorías, evaluación de las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos...) que han de llevarse a efecto si se quiere asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Los conocimientos y destrezas que debe

reunir el profesor no se limitan, por consiguiente, a la interacción directa con los alumnos. En este sentido, la evaluación de la docencia universitaria no debe restringirse a la enseñanza interactiva, aunque la mayor parte de las evaluaciones efectuadas se hayan centrado en esta modalidad (Centra, 1987; Tejedor y Montero, 1990).

Además de la función docente, el profesor universitario también destaca por su especial dedicación a la **investigación**. Se trata de un especialista al más alto nivel en una disciplina científica, al que se le requieren las necesarias capacidades y métodos investigadores que le permitan profundizar en su campo de conocimiento específico para contribuir desde él al progreso de la Ciencia. En este caso, el profesor universitario se asemeja a cualquier científico no ligado al mundo de la enseñanza. Así, la función investigadora se convierte en una función también básica en la labor del profesor de Universidad, la cual, necesariamente, ha de redundar en claro beneficio de quienes más directamente reciben sus enseñanzas: los estudiantes.

Las relaciones entre la producción del conocimiento y su comunicación deberían ser fluidas y fecundas. Pero, ¿esto es realmente así? Algunas investigaciones han puesto de manifiesto

que las relaciones entre productividad científica y eficacia docente son débiles (Aparicio, 1991). Pueden aventurarse explicaciones diversas para esta desarticulación entre docencia e investigación (Fernández Pérez, 1992). Tradicionalmente el prestigio del profesor universitario viene dado más por su actividad investigadora y por su producción científica que por su quehacer docente, lo que ha conducido en no pocos casos a un menosprecio de las tareas de enseñanza respecto de la labor de investigación. Por otra parte, para los profesores universitarios noveles resulta más rentable también la investigación, ya no por una cuestión de prestigio, sino porque básicamente, a través de ella alcanzan la anhelada estabilidad profesional.

La calidad docente en el nivel universitario exige unas elevadas cotas de profesionalidad a un profesor que no sólo es transmisor cualificado de conocimientos, sino también productor e investigador de los mismos. No es fácil la conciliación. Sin renunciar en modo alguno a la investigación, lo que ha constituido su más alto prestigio y su fin primordial, la Universidad no puede dejar de tener presente la necesidad de realizar una enseñanza superior multitudinaria, lo que ha conducido a algunos planteamientos disociati-

vos entre el rol investigador y el rol docente (Najman, 1975).

En torno al binomio formación profesional-investigación en la educación universitaria hay un rico debate abierto, como acertadamente pone de relieve el profesor Medina Rubio (1996, 145): "La batalla entre investigación y especialización profesional está todavía sin resolver. Por mucho que se insista en la necesidad funcional de distinguirlas, de organizarlas mediante recursos y medios humanos propios, adecuadamente seleccionados y entrenados para llevarlas a cabo, siempre se vuelve a replantearlas en términos de predominio. Y, desgraciadamente, así continuará sucediendo mientras la sociedad y los órganos de poder no estén realmente decididos a clarificar los supuestos de que parten y los fines que persiguen".

Junto a las tradicionales funciones docente e investigadora asignadas al profesor universitario, coexiste actualmente una nueva función: **la gestión docente**. La generalizada preocupación por la calidad de la educación universitaria incluye el interés por la calidad en la gestión. Considerando esta nueva función, las tareas típicas del profesor universitario podrían cifrarse en: el estu-

dio y la investigación; la docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas; la comunicación de sus investigaciones; la innovación y la comunicación de innovaciones pedagógicas; la tutoría y la evaluación de alumnos; la participación responsable en la selección de otros profesores; la evaluación de la docencia y la investigación; la participación en la gestión académica; el establecimiento de relaciones con el exterior: mundo del trabajo, de la cultura, etc.; la promoción de relaciones e intercambio interdepartamental e interuniversitario; así como la contribución a crear un clima de cooperación entre los docentes (Benedito, 1993).

Con todo, no dejan de existir incertidumbres en la definición del perfil del profesor de Universidad. En la sociedad informatizada y altamente compleja en la que se ha de desenvolver la institución universitaria, parece que la caracterización del profesor universitario no depende sólo de una determinada concepción epistemológica, ni tampoco exclusivamente del tipo de profesionales que se van a formar en las aulas universitarias, sino también del nivel de diferenciación entre la investigación y la docencia, así como de la efectiva integración de la gestión de esta última.

### **3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE UNIVERSIDAD.**

#### **UN ESPACIO ABIERTO**

Considerando la formación inicial del profesorado como el conjunto de actividades organizadas con el objetivo de proporcionar al futuro docente los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para desempeñar su quehacer profesional, la formación inicial del profesor universitario apenas existe, desplegándose ante nosotros un campo abierto, unerial llano y extenso.

En la Universidad es una tradición consolidada la formación inicial del profesor en su dimensión investigadora, merced a los estudios de doctorado. No pocos de los estudiantes de los programas de doctorado albergan expectativas de integración profesional en la educación universitaria, de llegar a ser profesores universitarios. Pero, en lo referente a la función estrictamente docente, prácticamente no hay nada significativo, ni mucho menos establecido. La formación inicial del profesorado universitario es una actividad carente de sistematicidad y adolece de poca rigurosidad (Gray y Hoy, 1989).

Pueden citarse, por lo general, cursos específicos de formación inicial, pero destinados a quienes, una vez hayan ingresado en el sistema educativo universitario, precisan perfeccionar destrezas de enseñanza o tutoriales. Esto es, tales cursos formativos no constituyen criterios de selección del profesorado universitario, sino que se ofrecen precisamente a los profesores que van a desempeñar la docencia en la Universidad (Main, 1987).

Un ejemplo de lo que decimos es el Programa de Formación Inicial de Profesores de Francés en la Universidad Estatal de Florida, dirigido a profesores seleccionados previamente (cinco meses antes) y a los que se les hace participar durante una semana en un curso sobre el conocimiento de: la Universidad, los profesores, los estudiantes, los recursos materiales, la metodología, las grabaciones de clases, el curso de multimedia, los métodos e instrumentos de evaluación y el gobierno del trabajo en el aula.

En la Universidad de Surrey (Inglaterra) también se ofrece un curso de corta duración (media semana) para profesores que se van a iniciar en la práctica profesional, centrándose básicamente en el conocimiento de la institución universita-

ria, de su estructura, organización y funcionamiento.

La limitada formación inicial del profesorado universitario en su dimensión docente "sensu stricto" no ha hecho más que tratar algunas cuestiones problemáticas comunes, pero en el contexto de lo que será la enseñanza presencial; los planteamientos curriculares, métodos y técnicas más innovadores, en consonancia con las modernas propuestas de enseñanza *pre y postactiva* y no sólo *interactiva*, apenas han recibido atención. Si miramos a la formación en la función de gestión de la docencia el panorama es aún más aciago.

---

#### **4. ALGUNOS TÓPICOS DEL PERÍODO DE INICIACIÓN PROFESIONAL**

---

Como acontece con otras instituciones, la Universidad posee una *cultura* organizativa propia (Taylor, 1986). No se trata únicamente de una cultura material localizada en el espacio y en el tiempo (edificios, instrumentos, equipos, mobiliario, fondos bibliográficos...), sino principalmente de una cultura simbólica peculiar (rituales, lenguaje, ideología, creencias), al margen de que haya o no consenso en torno a estos elementos culturales.

El profesor novel, en la medida en que es un aprendiz, pasa el primer año de su actividad profesional socializándose en la cultura organizativa de la Universidad (aunque, evidentemente, puede hablarse de una socialización anterior durante el tiempo en que el profesor fue alumno universitario, especialmente si de algún modo colaboró en algún Departamento). No se trata de un proceso pasivo, de pura imitación, de asimilación acrítica de conductas y creencias propias de la organización universitaria, sino de un proceso complejo, dialéctico, no carente de contradicciones, ubicado en un marco sociocultural más extenso (Zeichner y Gore, 1990).

La problemática de los profesores noveles ha tenido cierto tratamiento en los niveles de enseñanza no universitarios, pero en el nivel universitario contamos con pocas investigaciones. Éstas vienen a reflejar las dificultades que los profesores principiantes encuentran para llegar a conocer las normas informales de los procedimientos universitarios para establecer relaciones humanas con sus colegas, para situarse en la institución, para percibir los valores que por ella circulan. Pero también arrojan resultados relativos al ejercicio de la función docente misma: falta de tiempo para preparar y desarrollar adecuadamente las cla-

ses, dificultades de relación comunicativa con los alumnos o problemas de utilización de recursos materiales diversos; y, asimismo, recogen dificultades comunes relativas a la función investigadora: limitación del tiempo disponible para investigar, falta de orientación y escasas o nulas financiaciones (Dunkin, 1990).

Si afirmamos que el problema de la escasez de tiempo para poder realizar el conjunto de actividades docentes, investigadoras y de gestión se convierte en una queja recurrente de los profesores noveles universitarios, no se falsea la realidad. La dimensión temporal aparece como la más relevante cuestión problemática para los profesores principiantes en una reciente investigación realizada en la Universidad de Sevilla (Mingorance et al., 1993). En esta misma investigación se detectan cinco problemas típicos, después del relativo al tiempo, y por este orden: los referentes al conjunto de servicios (culturales, de alojamiento, deportivos) que ofrece la institución; los relativos a cuestiones de didáctica universitaria (métodos de enseñanza, motivación del alumnado, desarrollo del trabajo de los estudiantes en las aulas); y, finalmente, aquellos que se hallan directamente vinculados al diseño y desarrollo de las tareas investigadoras.

Dentro de la moderna concepción de *desarrollo profesional de los profesores*, que presenta una connotación de continuidad y evolución, superadora de viejas disyuntivas entre formación inicial y reciclaje o perfeccionamiento docente, la fase de iniciación en la práctica profesional de la enseñanza universitaria constituye una etapa crucial. Hay algunos programas para profesores principiantes de Universidad que están mostrando su eficacia en la formación del profesorado universitario. En la Universidad de Surrey, por ejemplo, se ha desarrollado un programa que utiliza como principal recurso los seminarios de discusión sobre problemas que surgen en la práctica profesional; estos seminarios y grupos de discusión se centran en el análisis y reflexión de la práctica con el objetivo de elevar la calidad de la enseñanza (Elton, 1987). En este programa (que comprende tres años) durante el primer año se asigna al profesor principiante un asesor, que es un colega de su propio Departamento, y al final del año el profesor novel realiza un curso intensivo de una semana fundado en la relación docente-discente; en el segundo y tercer años continúan las reuniones grupales y se ofrecen cursos específicos demandados por los propios profesores principiantes.

Se advierte, sin gran dificultad, que estos programas para los profesores que se inician en la enseñanza universitaria suelen destacar la figura del *asesor* o *mentor*, o sea de un profesor experimentado que pone a disposición del principiante su conocimiento y saber hacer profesional. En realidad, tal como han mostrado algunas investigaciones (Fink, 1985), esta figura no hace más que responder a las necesidades formativas de los profesores noveles. Y muy probablemente sea más fácil introducir profesores experimentados en los programas de iniciación a la práctica profesional de la enseñanza en la Universidad que en otros niveles educativos inferiores, donde los problemas de tiempo, disponibilidad, reconocimiento, selección, etc., parecen agudizarse.

## 5. MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Hablar de desarrollo profesional del profesor universitario, en líneas generales, es incidir en la necesidad de desplegar las funciones docente, investigadora y gestora, con la finalidad de aumentar la calidad de la educación universitaria. Todas las actividades sistemáticas de mejora de la práctica del pensamiento, los conocimientos y destrezas profesiona-

les, así como de actitudes respecto del quehacer educativo en la Universidad, quedarían comprendidas dentro del ámbito del desarrollo profesional del docente universitario. Estas actividades formativas pueden realizarse desde distintos enfoques, lo que permite hablar de **diversos modelos de desarrollo profesional** (Villar Angulo, 1993): Modelo de proceso de perfeccionamiento; modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza; modelo de indagación; y modelo organizativo.

Los distintos modelos mencionados giran desde lo individual hasta lo social, acentúan la dimensión individual o la dimensión social de los procesos de desarrollo profesional. El **Modelo de proceso de perfeccionamiento** trata de responder a las necesidades de formación detectadas individualmente por los docentes (Villar, 1993). En este modelo se atiende al principio de la individualización: lo que es procedente para un profesor no tiene por qué ser adecuado para otro docente, y se aspira a ofrecer las alternativas suficientes para propiciar el autodesarrollo profesional.

Si la evaluación de los docentes universitarios no se considera una simple información, más o menos deta-



llada, sino el inicio real de un proceso de formación encaminado a la mejora de la práctica profesional, puede hablarse de un **Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza**. En este modelo se entiende que el desarrollo profesional del docente está ligado a su evaluación. Más que de buscar mecanismos de control del profesorado, de crear una suerte de presión fiscalizadora de su quehacer cotidiano, se trata de evaluar a los profesores para orientarles hacia el perfeccionamiento profesional (Zabalza, 1990). Esto difícilmente puede realizarse con eficiencia si no se implica suficientemente al profesorado en procesos motivadores y cooperativos, para que tal evaluación, y por tanto perfeccionamiento, surjan voluntariamente, de su propia iniciativa.

Cada vez de modo más palmario se ha ido aceptando que el profesor universitario es un profesional que investiga y reflexiona sobre su propia práctica. Así se justifica la propuesta de un **Modelo de indagación**, donde el docente es un sujeto que trata de desvelar en el ejercicio diario de su profesión las fuentes de su autoperfeccionamiento, mediante la observación, el planteamiento de problemas y la búsqueda incesante de respuestas a los mismos. Bien mirado, se trata de un

continuo entre investigación, innovación y formación (MEC, 1992). Dicho de otro modo, desde este modelo se fundamenta la formación del profesor universitario en la investigación sobre su práctica docente; todo cambio significativo de la educación universitaria descansa aquí.

En la medida en que ponemos énfasis en el rango institucional, no sólo personal, del desarrollo profesional, nos aproximamos al **Modelo organizativo**, (Schuttenberg, 1983; Villar, 1993). En la educación universitaria del futuro, el desarrollo profesional del profesorado ha de verse como una parte integrante del conjunto de elementos que propician la calidad total. Para este modelo no tiene mucho sentido centrarse en el perfeccionamiento individual del profesor si no se atienden las condiciones de trabajo en la institución universitaria, o sea, si no se consideran las condiciones organizativas en las que el profesor de Universidad se desenvuelve normalmente (ratio profesor-alumno, recursos materiales, espacios educativos, etc.). Desde este modelo se sugiere el cambio estructural y organizativo de la Universidad, preocupándose especialmente de las relaciones comunicativas, de la participación educativa, de la democracia de la vida universitaria...

## 6. UNIVERSIDAD Y PROFESORES. HACIA UN MODELO INTEGRADOR

Tras una descripción de algunos modelos de desarrollo profesional del profesor universitario, nos damos cuenta de la necesidad de buscar fórmulas integradoras de complementariedad de modelos. No puede haber desarrollo profesional sin centrarnos en los profesores, en la detección de carencias y satisfacción de las mismas en cada profesor, en la persona que es cada profesor (todo proceso educativo descansa en una persona, única y singular); pero tampoco podemos concebir en la Universidad de hoy, y no digamos del siglo XXI, el desarrollo profesional del profesorado al margen del desenvolvimiento de la institución a que pertenece. El desarrollo profesional del docente universitario tiene que ver con el desarrollo de la enseñanza, con el desarrollo de la investigación y con el desarrollo de la gestión académica; pero, asimismo, también está vinculado estrechamente al desarrollo organizativo, al plantamiento eficaz de las cuestiones generales que ha de afrontar comúnmente la Universidad. En este sentido, personas e institución han de ir de la mano. He aquí un reto decisivo no ya sólo para la formación de profesores univer-

sitarios, sino para la búsqueda efectiva de la excelencia en el nivel superior de educación (Astin, 1985).

Parece, por consiguiente, necesario relacionar el desarrollo del profesor con el desarrollo de la institución. En los modelos de desarrollo profesional anteriormente señalados podemos apreciar perspectivas diferentes: el **Modelo de proceso de perfeccionamiento**, tiene un carácter estrictamente personal, mientras que el **Modelo organizativo** presenta un claro acento institucional. En el **Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza**, aun teniendo un talante claramente personal, se advierte una preocupación también grupal y relativamente institucional, puesto que para su efectivo funcionamiento se precisa cierto nivel de cooperación entre los profesores, al menos entre determinados grupos de docentes. El **Modelo de indagación**, que exige la investigación sobre la propia práctica docente, apunta, más o menos explícitamente, hacia el cambio de la vida universitaria desde los procesos reflexivos e investigadores que protagonice el profesorado.

Se trata de modelos de desarrollo profesional distintos, pero no necesariamente opuestos entre sí. No es

ilusorio pensar en propuestas superadoras. La definición de algún modelo integrador, en función de los existentes, parece que, ha de pasar por varias directrices elementales: el desarrollo profesional **debe estar centrado en la práctica profesional** del profesorado, porque solamente así pueden desarrollarse realmente actitudes reflexivas y críticas respecto del propio quehacer docente; el desarrollo profesional **debe surgir**, en la medida de lo posible, **de las iniciativas de los propios profesores**, por lo cual hay que crear condiciones favorables para alcanzar dicho objetivo; el desarrollo profesional hoy demanda actitudes y conductas cooperativas entre los profesores; en este terreno los Departamentos universitarios tienen mucho que decir, ya que son las estructuras organizativas de la docencia y la investigación en la Universidad.

La puesta en marcha de programas de desarrollo profesional que puedan responder a un hipotético modelo integrador de las dimensiones individual y social de dicho desarrollo, no dejará de suscitar nos interrogantes y serias dudas aplicativas, particularmente si pensamos en los currícula de determinadas titulaciones tradicionalmente alejadas de cualquier atisbo de preocupación pedagógica. El debate sobre todas estas cuestiones permanece, como es obvio, abierto.

Antonio Bernal Guerrero.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación.  
Facultad de Ciencias de la Educación.

Avda. San Francisco Javier s/n.  
41005 Sevilla.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

APARICIO, F. (1991). Calidad institucional. La gestión de los centros universitarios. En VV.AA., Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de la enseñanza universitaria. Cádiz: I.C.E. de la Universidad de Cádiz.

ASTIN, A.W. (1985). *Achieving Educational Excellence*. S. Francisco: Jossey-Bass.

BENEDITO, V. (1993). Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspecti-

vas. En VV.AA., Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 229-259.

CENTRA, J. (1987). Formative and Summative Evaluation: Parody or Paradox? En Aleamoni, L.M. (Ed.), *Techniques for Evaluating and Improving Instruction*. S.

FRANCISCO: Jossey-Bass, *New Direction for Teaching and Learning*, 47-55.

DUNKIN, M. (1990). The induction of academic staff to a university: process and product. *Higher Education*, 20, 47-66.

ELTON, L. (1987). *Teaching in Higher Education: Appraisal and Training*. London: Kogan Page.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1992). Desarrollo profesional del docente universitario: Texto, contexto y pretexto. En Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds.), *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional II*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 267-275.

FINK, L. DEE (1985). First Year on the Faculty: The Quality of Their Teaching. *Journal of Geography in Higher Education*, 9 (2), 129-145.

GRAY, L. AND HOY, CH. H. (1989). University Development: The Balance between Research and Teaching. *Higher Education Review*, 22 (1), 35-46.

MAIN, A. (1987). Teacher Education for Higher Education. En Dunkin, M. (Ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York: Pergamon, 794-798.

MEDINA, R. (1996). Los fines de la Universidad. En García Hoz, V. (Dir.), *La educación personalizada en la Universidad*. Madrid: Rialp, 131-154.

MINGORANCE, P.; MAYOR, C.; MARCELO, C. (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

M.E.C. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

NAJMAN, D. (1975). *Proceso a la Universidad*. Barcelona: Noguer.

SCHUTTENBERG, E.M. (1983). Preparing the educated teacher for the 21st century. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (4), 14-17.

TAYLOR, W. (1986). *Organizational Culture and Administrative Leadership in Universities*. En Sergiovanni, T., and Corbally, J. (Eds.), *Leadership and Organizational Culture*. Chicago: University of Illinois Press, 125-141.

TEJEDOR, F.J. Y MONTERO, M<sup>a</sup> L. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 259-280.

VILLAR, L.M. (1993). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. En VV.AA.: *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 137-173.

ZABALZA, M.A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317.

ZEICHNER, K., AND GORE, J. (1990). Teacher socialization. En Houston, R. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 329-348.