

EL ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

Rumbo Arcas, Begoña
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de La Coruña

Este artículo intenta analizar la situación en que se encuentra uno de los temas que en los últimos tiempos viene siendo una preocupación en el contexto universitario español: El desarrollo profesional de su profesorado. De esta manera, comenzaré mi discurso con un análisis comparativo de cómo se ha venido contemplando, desde el punto de vista legislativo, la formación del profesorado para los niveles educativos no universitarios con relación a la del docente universitario; para continuar esbozando brevemente lo que entendemos por desarrollo profesional del docente en nuestro contexto, señalando algunas posibles estrategias y condiciones a tener en cuenta para que la formación y desarrollo profesional del docente universitario deje de ser un desideratum, cada vez más frecuente desde la administración educativa, y se convierta en realidad. Finalmente, se enumerarán algunas experiencias prácticas sobre formación del profesorado universitario que se han venido desarrollando en diferentes universidades e IICCEE españoles.

In this paper, an analysis of one of the main concerns of the Spanish university context -the professional teaching staff development- is made. First of all, a comparative analysis of primary and secondary school levels, and higher education teaching training is performed. Then, what teacher professional development means in our context is briefly sketched, suggesting some possible strategies and conditions to have in mind for university teacher professional training and development may become a reality, rather than one *desideratum*, increasingly invoked from educational administration. Finally, several university teacher training practical experiences that have been developed in different Spanish universities and *Institutos de Ciencias de la Educación* are mentioned.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO VS. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

La Ley Orgánica 1/1990 del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema

Educativo, determina en su artículo 56 que la formación permanente constituye *un derecho y una obligación de todo el profesorado* que deberá realizar periódicamente actividades de actualización científica, didáctica y profesional. Además, la realiza-

ción de actividades de formación permanente surte efectos específicos en la carrera profesional de los docentes, bien como mérito en oposiciones y concursos o como requisito necesario, en el caso de los funcionarios docentes, según el acuerdo del 20 de junio de 1991 entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales.

A diferencia de lo que ocurre en otros niveles educativos, la contemplación de que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de *todo el profesorado*, la preocupación por la formación didáctica de los profesores universitarios no está contemplada en la legislación actual.

Si analizamos la Colección Legislativa de Educación desde los años 90 al 93 nos encontramos con la ausencia del reconocimiento institucional de la formación del profesor universitario. No obstante, debemos aclarar que esta ausencia sólo hace referencia a la formación como docente, no como investigador. Un ejemplo de ello es la Ley 13/1986 del 14 de abril, de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica (BOE del 18 de IV de 1986) y toda una serie de ordenes y resoluciones, que se establecen a partir de esta ley, por la que se convocan acciones de formación en el marco del Programa Nacional de Formación de Personal Investigador del Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico y en el del Programa Sectorial de Formación de profesorado y personal investigador en España y el extranjero (Resolución de 13 de XI de 1992).

Consecuentemente, cuando se habla desde la administración educativa de formación del profesor universitario se está hablando de la formación investigadora de éste, manteniendo un total silencio en lo que respecta a su formación como docente.

De esta forma, no es de extrañar que el sistema de acceso al profesorado valorado sean las investigaciones que el candidato ha realizado, desvalorándose constantemente las características que la docencia del candidato a profesor universitario.

A diferencia de los profesores de otros niveles educativos, existe la idea de que los profesores universitarios no necesitan formación docente, dándose por supuesto que el profesor universitario aprende a enseñar enseñando, y que conocer una disciplina equivale a saber enseñarla. En este sentido la docencia universitaria es concebida un oficio que se apoya en saberes adquiridos por la experiencia.

En el fondo del planteamiento actual late la creencia de que al hacer más investigadores haremos mejores profesores universitarios. Una visión un tanto miope que contempla el papel y las funciones del profesor universitario y, por consiguiente, la necesidad de su desarrollo profesional.

Lallez (1993:19-20) al referirse a la formación del profesor de secundaria en Francia hacía una certera reflexión que muy bien podía servir para nuestro caso universitario. "*Hasta hace poco tiempo ha considerado que el dominar el contenido era la condición casi esencial y suficiente para su transmisión. Más aún, anteriormente, añadimos el beneficio de la experiencia adquirida por la práctica y la perseverancia personal por la enseñanza, el mantenimiento y el enriquecimiento de la propia cultura*".

Hasta principios de los años setenta se pensaba en los enseñantes como docentes no como discentes. Es decir, como personas cuya tarea de enseñar ocultaba su necesidad de seguir aprendiendo, de seguir desarrollándose profesionalmente (Hernández Sancho, 1993:136).

Sin embargo, la anterior creencia, no parece proyectarse en la formación de los profesores de enseñanza primaria de los que se piensa que es necesario, desde un principio, dotarlos de instrumentos intelectuales, didácticos y pedagógicos. La creación de las Escuelas Normales es un buen ejemplo de lo que estamos señalando (Judge, 1991).

De esta forma, cuando un profesor accede a la enseñanza en niveles no universitarios, ha sido sometido a una formación centrada fundamentalmente en tres ámbitos (De Vicente, 1994:13):

* Un componente científico, que es la base para un conocimiento de las materias que debe enseñar

* Un componente pedagógico, en el que el profesor adquiere un conocimiento sobre la enseñanza, los descubrimientos de la investigación y las teorías educativas

* Un componente clínico, a través del cual se supone que al menos comienza a dominar el "arte" y "oficio" de la enseñanza

Pero en el ámbito universitario, parece no existir la preocupación por los dos últimos ámbitos anteriormente mencionados, y la formación del profesor de universidad ha estado centrada, exclusivamente, en el componente científico al sostenerse la creencia de que para ser profesor de universidad es necesario y suficiente el dominar el conocimiento científico que se imparte, mientras que los otros dos ámbitos de la formación (el componente pedagógico y el clínico) se obtendrían con la experiencia.

No obstante, en los últimos años, la preocupación por el tema de la formación didáctica del profesorado universitario está cobrando cada día más relevancia, como lo demuestra la cantidad de artículos publica-

dos en revistas especializadas sobre enseñanza superior y los diferentes congresos de "Didáctica Universitaria" que se vienen desarrollando en nuestro país. Incluso desde el punto de vista legislativo, empieza a considerarse la necesidad de una formación didáctica del profesor universitario, al menos como un desideratum necesario (L.R.U, los Estatutos de las diferentes universidades, MEC, 1992).

Ante esta situación de necesidad de una formación profesional para el docente universitario, Ibáñez-Martín (1990) nos plantea la siguiente cuestión: ¿Los profesores de universidad podemos ser unos aficionados o estamos llamados a ser verdaderos profesionales?.

Para responder a esta cuestión conviene aproximarnos un poco más a lo que entendemos por formación y desarrollo profesional del profesor universitario.

Entendemos por "desarrollo profesional", "*cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente*" (MEC, 1992:35).

Por tanto, el desarrollo profesional del docente universitario es un proceso de formación continuo, que exige a los docentes universitarios no sólo una elevada preparación teórica en su disciplina, sino también una buena preparación didáctica que le ayude a analizar su propia práctica docente y a tomar decisiones racionales para producir los cambios que sean necesarios de cara a mejorar la calidad de su enseñanza.

Desde esta perspectiva y de las funciones de la universidad, la formación del profesorado universitario debería contemplar tres cuestiones paradójicas (MEC, 1992) que intentaremos responder:

a) *¿Cómo es posible enseñar a enseñar?*

El profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización que se asienta en torno a tres pilares. En primer lugar, en la experiencia que ha tenido como alumno; en segundo lugar, en el modelo presentado por sus profesores y, finalmente, en la presión que ejerce la propia cultura de la institución universitaria en la cual trabaja.

Por consiguiente, podemos suponer que el profesor universitario aprende a serlo, más por la experiencia que ha tenido como alumno y por su experiencia como profesor universitario en el contexto institucional en el que trabaja, que por la investigación y reflexión sobre la naturaleza de su propia práctica profesional.

Sin embargo, esto es insuficiente a todas luces porque en la realidad educativa, el profesor universitario, al igual que el de otros niveles educativos, se enfrenta a problemas imprevisibles, inciertos, que no pueden resolverse, exclusivamente, mediante la aplicación de recetas que ha conseguido a través de la experiencia.

Por el contrario, sostenemos que para aprender a mejorar esa práctica profesional, el docente universitario no sólo debe fundamentarse en sus experiencias anteriores, sino en el contraste entre sus teorías previas con las evidencias de una reflexión rigurosa sobre su quehacer.

Por tanto, el profesor de universidad también debería investigar sobre la naturaleza de su práctica profesional, conocer la dinámica de la clase, organizar los contenidos, facilitar y orientar a los alumnos, facilitar la intercomunicación, provocar procesos de aprendizaje, formular interrogantes, etc. La "reflexión sobre la acción" se convierte, pues, en un componente esencial de

la formación profesional del docente universitario.

b) *¿Cómo es posible estructurar la universidad a través de un currículo fragmentario, lo que resulta difícil de estructurar, como es el caso del aprendizaje crítico de la realidad? ¿afecta esta parcelación del conocimiento a la formación del profesorado universitario?*

Responder a esta pregunta no es fácil, sin embargo, pensamos que las Didácticas Específicas tienen algún sentido. Éste se encontraría, sin duda, en el contexto universitario. Por ejemplo, a través del trabajo colaborativo, mediante la creación de equipos pedagógicos integrados por un tutor especialista en educación y los profesores de las diferentes facultades o escuelas universitarias.

En Galicia tenemos ya un precedente en este sentido con profesores de media jornada que han obtenido resultados muy positivos (Montero y Cordero, 1990)

c) *¿Cuáles son las estrategias para resolver problemas, algunos en situaciones nuevas, como son por ejemplo la estructura del material en las actividades, la organización de los horarios; la composición de los grupos, nº de alumnos por profesor, etc. pero que afectan a las condiciones centrales del aprendizaje?*

Es evidente que por muchos deseos que tengamos de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria caeríamos en la utopía pedagógica si pensáramos que con suficiente buena voluntad para mejorar todos aquellos aspectos deficitarios de nuestro sistema.

De nada serviría que los profesores universitarios estuvieran sensibilizados con la necesidad de mejorar su práctica docente si no contamos con los recursos materiales, personales y económicos necesarios para mejorar las condiciones laborales en las que desarrollamos nuestra labor como docentes y que son determinantes para facilitar u obstaculizar la calidad de la enseñanza universitaria.

Aunque no es menos cierto que, si el aumento de recursos materiales, personales, económicos..., no va acompañado de una mejora de la profesionalización del docente universitario, no serviría para gran cosa, porque para cualquier profesor universitario que piense que se aprende a serlo con la experiencia, sería lo mismo enseñar a 200 que a 20. En definitiva, se trataría de hacer lo mismo de siempre con una excepción, que ahora tenemos más medios, más espacios y una ratio profesor-alumno más proporcionada.

En definitiva, no sólo se trata de un problema político, social y económico en tanto no se dé un marco legislativo y unas condiciones generales que propicien la verdadera carrera docente universitaria en la que desde un principio se contemple la formación didáctica del profesorado, sino también de un problema de cambio de actitudes del profesorado universitario, es decir, que los profesores universitarios sientan la necesidad de una formación didáctica para mejorar su labor como docentes, sabiendo el contexto de contradicciones en el que desarrollan su tarea (dilema investigación-docencia) porque el verdadero desarrollo profesional del profesorado implica considerarlos y hacerles capaces de que crean su

propia agenda de desarrollo profesional (Blackman, 1989).

ALGUNAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

En nuestro país, no podemos establecer claramente una distinción entre la Formación Inicial y la Formación Continua del profesor de universidad porque en estos momentos carecemos de formación inicial y más aún, de formación continua. Así, todas las iniciativas que se han llevado a cabo hasta el momento, para profesores noveles o principiantes están abiertas a todo tipo de profesores de universidad (De la Cruz y Grad, 1994; Contreras, 1994; Fernández Pérez, 1993b; Aparicio y otros, 1994).

Dentro de este tipo de iniciativas, vamos a enumerar algunos ejemplos de varios programas de formación, que se han venido desarrollando en algunas de nuestras universidades públicas¹

* Programas sobre la evaluación de las necesidades de formación, de la Universidad de Barcelona. La formación se desarrollaría, fundamentalmente, en el seno de los departamentos, una vez realizada la evaluación de las necesidades de formación de los profesores.

Algunos de los contenidos tratados en este programa de formación hacen referencia a la planificación y diseño del trabajo docente, reflexión e indagación sobre la práctica, conocimiento de los alumnos, uso

¹ *En estos momentos carecemos de información sobre su continuidad, desarrollo y evaluación. Nuestra información se limita al intercambio de experiencias mantenidas con los profesores de las universidades implicadas.*

de recursos tecnológicos, organización de tiempos y espacios, diseño de procedimientos de evaluación, desarrollo de las didácticas de las disciplinas, etc.

* En la Universidad de Málaga, se llevó a cabo una Convocatoria de Proyectos de Investigación del ICE de la Universidad para la mejora de la práctica docente (cursos 1989/90 y 1990/91). Se trataba de proyectos de investigación e innovación pedagógica dentro de la propia universidad. La filosofía que los sostenía era, básicamente, la del profesor reflexivo. Se trataba de diseñar actividades que dinamizaran y transformaran la práctica profesional, mediante una permanente reflexión sobre la misma. La dinámica de trabajo se centraba en los seminarios de profesores y tenían como principales objetivos: acercar la enseñanza al alumno, reflexionar conjuntamente sobre aspectos puntuales teórico-prácticos de los programas, dirigir la enseñanza y el aprendizaje hacia una metodología en la investigación a través de la observación y entrevistas a profesores y alumnos, etc.

Dentro de esta línea se están llevando a cabo experiencias en otras universidades españolas como la de Oviedo (Braga, 1994).

* El Proyecto de Innovación Educativa (P.I.E) de la Universidad Politécnica de Valencia, y la creación de una Comisión de Mejora y Control de la Calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene entre otros, el objetivo de hacer un seguimiento de este programa.

Este tipo de programa viene desarrollándose desde el curso 88-89 y tiene como principales objetivos: Innovar la metodolo-

gía de enseñanza-aprendizaje; promover proceso permanente y abierto de perfeccionamiento del profesorado y generar en profesorado actitudes de cooperación, cambio de experiencias, búsqueda de vas metodológicas y de reflexión hacia propio trabajo.

El plan de acción de este programa consta de dos fases: la de diagnóstico y propuestas de planes de mejora.

Los contenidos trabajados son: desarrollo curricular, metodología de sistemas de evaluación y sistemas de tareas. La dinámica de trabajo se centra en mesa redonda monográfica para cada contenido, con un especialista en el tema y posteriormente, el trabajo en grupo para núcleo temático, formado por profesores y alumnos que, conjuntamente y tomando como referencia la ponencia del especialista, se encargan de elaborar las propuestas de mejora.

* Universidad Politécnica de Málaga lleva desde 1978 a través del I. desarrollando programas de perfeccionamiento didáctico del profesorado. Un ejemplo de ello, es el "Curso Superior de Formación para la Docencia Universitaria", cuyo principal objetivo es completar la formación científica y tecnológica de los profesores con preparación específica para su ejercicio profesional.

Los contenidos de este programa son: organización universitaria, psicología aplicada a la enseñanza universitaria, técnicas para la actuación del profesor (curriculum, objetivos, metodología, evaluación, tecnologías, entrenamiento en el aula), función tutorial y calidad docente.

La duración de este programa es de un trimestre, con una parte presencial obligatoria.

ria (13 créditos) y un trabajo-proyecto optativo a realizar después del trimestre, con una valoración de cuatro créditos. Las sesiones de trabajo son de cuatro horas diarias a lo largo de cuatro días.

La metodología es coherente con lo que se propone en la teoría pedagógica, motivadora y variada, alternando clases magistrales con ejercicios individuales, trabajos en grupo, apoyo de algunos temas con presentaciones de experiencias pedagógicas, utilización de recursos didácticos...

La evaluación se realiza en dos fases: la evaluación de los participantes (asistencia, participación, realización del trabajo-proyecto) y la evaluación del propio programa a través de encuestas a los participantes al finalizar cada contenido y al término del curso. La participación y la evaluación han sido exitosas.

Este programa va unido a un seguimiento posterior de los participantes para comprobar el grado de cambio experimentado como docentes.

* Universidad Autónoma de Madrid en donde se creó el Servicio de Ayuda para la Docencia Universitaria en el curso 89-90. En la actualidad se está desarrollando un proyecto de formación que se puso en práctica de forma experimental en el curso 91-92 y en el curso 92-93 se ofertaba ya a todos los profesores noveles. Este proyecto tiene una duración de dos años.

En el primer año, se realizan seminarios intensivos (cuatro días a la semana) sobre contenido teórico-práctico, tutorías por profesores expertos de las facultades a las que pertenecen los participantes, talleres de entrenamiento de habilidades docentes específicas (interacción, evaluación, uso de medios audiovisuales, manejo de la voz,

etc.) y seminarios permanentes (una vez al mes) con el objeto de reflexionar sobre la práctica docente.

En el segundo año, se lleva a cabo el seguimiento del programa del primer año, y se realizan actividades de perfeccionamiento (talleres, seminario permanente, tutorías).

La evaluación de este programa se realiza a través de cuestionarios que aplican a los participantes sobre lo trabajado, y se les piden sugerencias o aspectos de mejora que añadirían a partir de su experiencia en el programa.

* Universidad Complutense, al no asistir una institucionalización formal del servicio de atención a la calidad de la enseñanza universitaria, se organizan seminarios a cargo del profesor Fernández Pérez. El objetivo que se persigue es la enseñanza como investigación, es decir, formarse desde la práctica vivida en el propio seminario.

Los participantes son jóvenes postgraduados, profesores en ejercicio y profesores universitarios extranjeros.

Por lo que respecta a los contenidos, éstos se incluyen en la propia metodología, al pensar que el contenido más potente es el método. Se trata de ser coherente entre lo que se transmite teóricamente en el seminario, y lo que se está haciendo en el transcurso del mismo.

* Universidad Politécnica de Cataluña, a través del ICE, aprueba y desarrolla "El Programa de Formación para la Función Docente del Profesorado Universitario" para el curso 91-92. Entre los objetivos de este programa se encontraban los siguientes: iniciar a los participantes en la función docente, analizar y discutir los modelos básicos

de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentar la reflexión sobre su actividad docente, ofrecer apoyo frente a los problemas docentes...

Este programa se estructuró en seis proyectos: formación inicial (tendría consideración académica de Diploma de Postgrado), Seminarios Temáticos, Seminarios Permanentes para responsables de la gestión académica, grupos de trabajo, demandas específicas y estudios.

Por lo que respecta la primero de esos proyectos, la formación inicial, tenía una duración de dos cursos académicos (Curso 91-93). La metodología de trabajo es mediante seminarios, grabaciones en video de alguna actuación docente y su revisión, sesiones de tutoría; y la realización de una memoria al finalizar el primer año, donde los participantes mostraban su motivación para inscribirse en el proyecto, las reflexiones hechas durante el curso, las aplicaciones realizadas y la autoevaluación de la propia actuación, así como lo que desearía profundizar en el segundo año.

En el segundo año, se realizaba un proyecto partiendo del estudio de un caso docente que contemplaba: una situación real de enseñanza-aprendizaje con la que se encuentre el profesor, descripción de una actuación docente, aplicación del repertorio de sus habilidades docentes, descripción de los puntos fuertes y débiles de su actuación docente, una reflexión sobre temas de enseñanza-aprendizaje y la autoevaluación de su propia actuación docente.

Como vemos, la mayoría de estas iniciativas entienden la formación inicial como un conjunto de actividades caracterizadas por su brevedad y concreción, en las que los profesores se implican en actividades una vez que han sido ya seleccionados como profesores de universidad, pero no existe

una formación docente previa para aquéllas que tienen como objetivo el dedicarse a futuro a la enseñanza en la universidad. En esta forma que, por ejemplo, el Tercer Ciclo como paso previo a la carrera docente universitaria, carece de cursos específicos de didáctica universitaria.

En cualquier caso y a pesar de que *la formación inicial, en las universidades y centros de formación, no debe aspirar a entregar productos acabados que se pongan al servicio de los centros escolares y universitarios, puede ser el inicio de los procesos de autoformación y enriquecimiento continuos, no sólo para el profesorado de primer y segundo grado, sino también para el de enseñanzas superiores; es exacto que también éste precisa una preparación para la metodología de las enseñanzas universitarias, amén de sus conocimientos científicos*" (Peretti, 1987: 97; *brayado mío*).

De todas formas, nadie se perfecciona exclusivamente con la formación inicial, pues es bien sabido que este tipo de formación constituye un período cronológico corto y, por consiguiente, no puede atender a todas las exigencias que para el profesor comporta el desarrollo de su actividad docente (Montero, 1987:132).

Por ello, pensamos que, además de garantizar una formación continua más cercana posible a las exigencias que el papel como profesional de la enseñanza universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

AITKIN, D. (1991). How Research Can dominate Higher Education and What Ought to Be Done About it. *Oxford Review of Education*, 3, 235 - 247.

- BLACKMAN, CH. (1989). Issues in Professional Development: The Continuing Agenda, en *Perspectives on Teacher Professional Development*. M.L HOLLY Y M.C. LOUGHLIN (eds). Lewes, The Falmer Press.
- BRAGA, G. (1994). *Desarrollo profesional e investigación-acción en la enseñanza universitaria: un estudio de caso*. Universidad de Oviedo, Dptº de CC. de la Educación.
- CALDERHEAD, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach, en *Teachers' Professional Learning*. J. CALDERHEAD (ed). United Kingdom, The Falmer Press.
- CONTRERAS NÚÑEZ, E. (1993). La formación inicial del profesorado universitario en la Universidad Politécnica de Madrid. *IV Jornadas de Didáctica Universitaria "La Universidad y Europa*. Univ. Granada, ICE.
- DE LA CRUZ, A Y GRAD, H. (1993). La formación inicial para la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid. *IV Jornadas de Didáctica Universitaria "La Universidad y Europa"*. Univ. Granada, ICE.
- DE PABLOS y otros (1990). La formación del profesorado universitario a través de la investigación. Una experiencia en el ICE de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*.1, 107-115.
- DE PABLOS y otros (1992). El profesor universitario y la formación pedagógica. *Revista de Enseñanza Universitaria*. nº 2 y 3, 59-67.
- DE VICENTE, P. (1994). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores?. *Innovación Educativa*, 3, 11-33.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1993a). Racionalidad técnica y actitud de los profesores universitarios ante el componente pedagógico de su profesión: sugerencias para la intervención tras doce años de experiencias transculturales, en *Formación Pedagógica del Profesor Universitario y Calidad de Educación*. L. LORENTE (ed). Univ. Valencia, C.I.D.E.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1993b). Una experiencia de "Innovación Condicionada" en la formación pedagógica del profesorado universitario. *IV Jornadas de Didáctica Universitaria "La Universidad y Europa"*. Univ. Granada, ICE.
- GIMENO, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores, en *La Formación Permanente del Profesorado en los países de la CEE*. F. IMBERMON (Coord). Univ. Barcelona, Horsori.
- HERNÁNDEZ, F Y SANCHO, J.M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.
- IBAÑEZ MARTÍN, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-257.
- JUDGE, H. G. (1991). Teacher Education and Universities. *European Journal of Teacher Education*, 3, 257-262.
- LALLEZ, R. (1993). La formación permanente de los maestros y profesores de enseñanza secundaria en Francia, en *La Formación Permanente del Profesorado en los países de la CEE*. F. IMBERMON (Coord). Univ. Barcelona, Horsori.
- MEC. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MONTERO MESA, L. y otros (1989). *IT-INSET GALICIA: Una experiencia de formación centrada en la escuela*. Santiago, Dptº de Didáctica y Organización Escolar.
- MONTERO MESA, L Y VEZ, J.M. (1990). Professional Development of Teachers through IT-INSET. *Paper presented at the 15th Annual Conference*. Limerick, Ireland.
- MONTERO MESA, L Y RUMBO, B. (1994). La formación del profesor de universidad: una asignatura pendiente. *IV Jornadas de Didáctica Universitaria. "La Universidad y Europa"*. Univ. Granada, ICE.
- PERETTI, A. (1987). Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *Revista de Educación*, 284, 89-113.
- REDONDO A. y otros (1993). El proyecto de formación inicial del profesorado universi-

- tario. *IV Jornadas de Didáctica Universitaria "La Universidad y Europa"*. Univ. Granada, ICE.
- RUMBO, B. (1993). La formación y el desarrollo profesional del docente universitario: análisis de su problemática en la Universidad de Santiago. *Revista de Innovación Educativa*, 2, 45-53.
- RUMBO, B. (1995). *Un punto de vista acerca de la calidad de la enseñanza universitaria: Concepciones y actuaciones profesionales del profesorado de la Universidad de Coruña*. Universidad de Santiago, Dp Didáctica y Organización Escolar.
- RUMBO, B. (1995). La evaluación del profesorado universitario. *Revista de Comunicación Educativa*, 226, 20-27.
- STENHOUSE, L. (1985). El profesor como investigador y desarrollador. *Revista de Educación*, 277, 43-55.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós/MEC.