

LAS CREENCIAS FORMATIVAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Verónica Marín Díaz
Universidad de Córdoba, España

1. INTRODUCCIÓN

Tener una creencia significa hoy estar en la posesión de una verdad, que determina las acciones y forma de actuar del sujeto tanto de forma positiva como negativa. La realidad social en la que en estos momentos nos encontramos hace que, al igual que los valores, las creencias que el individuo posee vayan replanteándose.

Las creencias, en general, van influyendo en la persona fundamentalmente en la generación del pensamiento, opiniones, aptitudes y actitudes, etc. Igualmente, la creación de una creencia y todo lo que ello conlleva se encuentra determinada, principalmente, por la cultura general que rodea al sujeto y que, en cierta manera, van a determinar esa generación de pensamientos, actitudes, aptitudes, opiniones, etc.

El valor que el docente concede a una creencia, a sus creencias, determina el significado que la educación tiene para él/ella. (Brody y Day, 1993)

En el campo educativo, determinar las creencias formativas que un profesor posee es una tarea laboriosa, fundamentalmente por su variada naturaleza. Esta naturaleza variada abarca tanto las experiencias personales y sociales, así como las educativas (Davies, 1993; De Vicente, 1998; 2000a; Lin y Gorell, 1998; Romanowski, 1998; Quintana, 2001; Schwehn, 2001).

En el momento que el profesor elabora o trata de elaborar una creencia de carácter formativo, se encuentra determinado en algunas ocasiones de forma negativa, por las inconsistencias que los docentes tienen sobre su enseñanza práctica, la pobre adquisición y estabilidad de los conocimientos y la inestabilidad de las habilidades metodológicas -entre otras- (King; Shumow y Lietz, 2001). Por otro lado, el proceso de reflexión que el docente puede realizar, la potenciación del desarrollo profesional que promueva, la mejora del conocimiento, de sus habilidades, etc. (Clarke y Hollingsworth, 2002) ayudan positivamente en la creación, asentamiento, elaboración y reformulación de las creencias formativas.

No debemos olvidar que la elección de las creencias formativas por parte del docente universitario promueve tanto su aprendizaje como su motivación

2. HACIA LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO CREENCIA FORMATIVA

El mundo de las creencias formativas de los docentes universitarios es un universo que se caracteriza por ser intenso, problemático y cautivador.

Es intenso porque su generación y mantenimiento conlleva la implicación, por parte del docente universitario –principiante y experimentado–, de todas sus energías, de todos sus conocimientos (didáctico, didáctico del contenido...), de todos sus pensamientos en pos de la creación de una nueva visión, de una nueva creencia en la que poder basar su filosofía de trabajo y quizás, de vida.

A la vez es problemático y por las circunstancias en que muchas de ellas nacen: falta de conocimientos, escasa formación pedagógica (didáctica e investigadora), poca relación con los compañeros, etc. Todas estas circunstancias hacen que las creencias que el docente universitario encuentra en estas situaciones puedan ser débiles, o bien generen ciertos estados de estrés e inseguridad, que en el caso de los profesores universitarios principiantes pueden llegar a marcar su posterior desarrollo profesional. Como afirma Clarke y Hollingsworth (2002) si se facilita el desarrollo profesional del docente comprenderemos mejor cómo crecen estos profesionalmente y cómo, además, promueven el afianzamiento o cambio de sus creencias formativas. Para los profesores universitarios experimentados todo este proceso significa *confrontación*, por una parte es la constatación de que sus creencias formativas, formadas a lo largo de su carrera profesional, están bien asentadas, sus pilares son los adecuados para continuar desarrollando su formación, por otra parte confirma la necesidad de una nueva reformulación, teniendo en cuenta todo lo que dicho proceso conlleva (replanteamiento de toda la trayectoria personal y profesional).

Por último, es cautivador porque implica la necesidad de la concreción de los sentidos por parte del docente universitario, reclama su total atención para la búsqueda de las bases que van a sustentar las creencias formativas que se han generado y las que se van a generar.

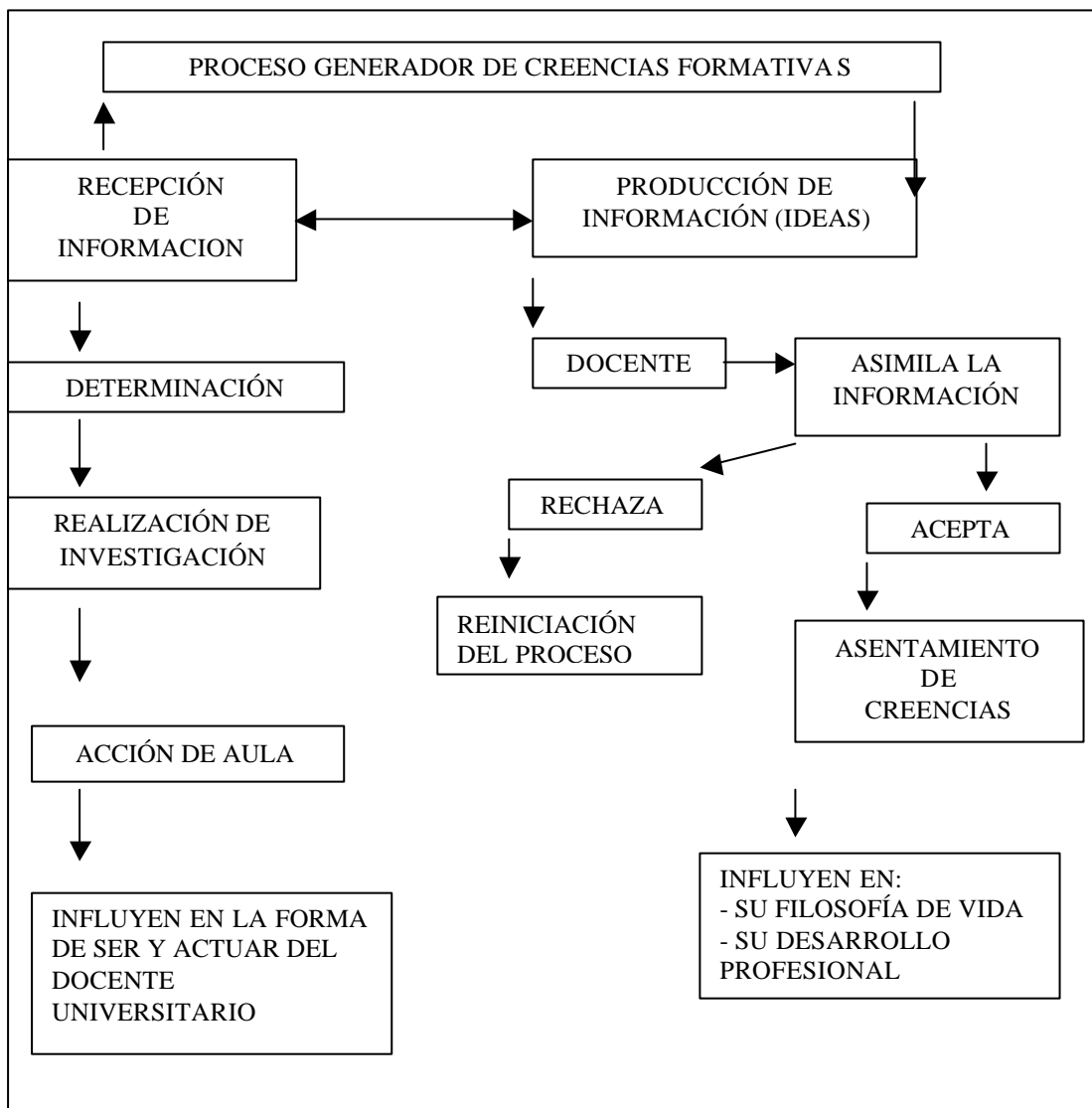
A través de la construcción de las creencias, al igual que en la elaboración de sus relatos de vida, de sus historias de vida, el docente universitario toma de su realidad humana (Domingo y Fernández, 1999), de su yo, los elementos necesarios para descubrir las contradicciones que hay en su vida personal y profesional.

Cuando hablamos o hacemos referencia a las creencias formativas lo hacemos dentro del marco de un acontecimiento que va a dibujar la realidad de su formación –de sus lagunas y carencias- y del desarrollo del su ejercicio profesional.

A los elementos caracterizadores del mundo de las creencias formativas hay que sumar la situación que en estos momentos está viviendo el sistema educativo universitario. La aparición de una nueva legislación ha generado en todos los niveles universitarios sentimientos contradictorios hacia la institución, y todo lo que la rodea. Esta circunstancia ha ido produciendo cambios en los docentes universitarios, en lo que a sus concepciones relativas a la enseñanza (docencia), la investigación, la gestión (funciones todas ellas del profesor universitario), su sistema de creencias formativas, su visión de la formación pedagógica, etc. se refiere. Es significativo que tal situación no afecte por igual a profesores universitarios experimentados y novicios. Mientras que las creencias formativas de los novicios presentan una mayor fragilidad ante estos cambios, las de los profesores experimentados son más difíciles de modificar, si bien estas circunstancias, pueden hacer que dichas creencias formativas vuelvan a ser replanteadas incluso variadas en algunos casos.

Las creencias de carácter formativo de los docentes universitarios dentro de la realidad educativa universitaria hacen que estos piensen, analicen y comprendan las circunstancias en las que lleva a cabo su tarea profesional. La forma en que se van gestando sus creencias formativas, se van asentando y tomando fuerza, ha de ser vista por el docente universitario desde un punto holístico, el cual debe englobar tanto los elementos que influyen o que generan las creencias formativas, como el proceso en sí de creación de las creencias formativas. Además de estas dos circunstancias, también hay que tener en cuenta la información que producen estas y que el docente percibe, a veces de acuerdo con ellas y otras en total contradicción.

El proceso de generación de creencias formativas podría quedar dibujado de la siguiente forma



Cuadro1: Generación de creencias

La experiencia docente e investigadora, las relaciones con sus compañeros, la institución, la comunidad científica, el alumno, la ecología del aula, la historia de vida del docente universitario, son, entre otros, elementos que influyen de forma directa durante el desarrollo del proceso generador de las creencias formativas de los docentes universitarios. A la vez dicho proceso recibe información la cual previamente ha determinado la acción del aula del docente universitario y del proceso de investigación que aquel realiza a lo largo de toda su carrera profesional. Ambos influyen y/o determinan la forma de ser y de actuar del docente universitario. Una vez que la información ha sido recibida y procesada, produce de nuevo información que el docente universitario asimila y por un lado le provoca un rechazo o un cambio en las creencias que el docente universitario ya ha generado, o se encuentra generando, y por otro produce un asentamiento de las creencias que va generando y que influyen en su filosofía de vida y en su desarrollo profesional.

En todo este proceso hay que tener en cuenta qué entiende por creencia formativa el profesor que las crea.

La conceptualización del término supone partir de todos estos elementos. Algunos autores entienden las creencias como *la actitud de quien reconoce algo por verdadero* (Quintana, 2001:18). Sin

embargo, esta idea peca de escasa, ya que puede haber creencias formativas que sean aceptadas como tal aún siendo falsas, y por otra parte, puede haber una construcción mental basada en la experiencia previa (Pajares, 1992) que el docente universitario tiene y que determina su construcción, pero si esa construcción es errónea, la creencia formativa que se produce también lo es, además hay que tener en cuenta el papel y la influencia de la experiencia, pues ésta puede ser positiva o negativa y no generar creencias formativas.

Para otros una creencia es *un esfuerzo para alcanzar la realidad sin pasar por la democratización, ni racionalidad empírica* (De la Pineda, 1994: 48). Esta postura implica aceptar que la creencia formativa va más allá de la experiencia vivida y la que aún queda por vivir. Implica desarrollar un proceso de elección, donde la intuición juega un papel muy importante, donde la duda genera información y confrontación con la que en un principio el docente universitario no contaba. La aceptación de tal información provoca procesos en los que ésta va creando nuevas expectativas e ideas que vuelven o bien a poner en tela de juicio las creencias formativas ya existentes, o bien a crear nuevas rechazando las ya creadas, volviendo a repetir el proceso generador de las mismas desde el principio.

Como ya comentamos anteriormente, la naturaleza de las creencias formativas es muy diversa pudiendo surgir tanto de las experiencias personales, sociales o educativas (Davies, 1993; De Vicente, 1998; 2000a; Romanowski, 1998; Lin y Gorrell, 1998; Quintana, 2001; Schwehn, 2001). Del dialogo entre compañeros, (el cual provoca la creación de un metaconocimiento que representa el contexto y pone a prueba las creencias personales). La investigación realizada por Lewis y Paesa (1998) señala la organización de la cultura, la orientación corporativa del centro y la prioridad en la planificación de los programas como elementos generadores de las creencias de carácter formativo. Concretando aún más, las creencias formativas emanan de:

- *La razón, el conocimiento:...la creencia supone siempre un elemento de conocimiento intelectual.*
- *El sentimiento, el deseo:... la creencia responde no solo a un conocimiento, sino también a una convivencia, a una necesidad.*
- *La influencia de la sociedad y la cultura ambiental: la persona, como acabamos de ver, llega a la creencia desde un impulso interior; pero de hecho, esto no se llevaría a efecto si no fuera por la mediación de la cultura social, con sus funciones de inculturación y aculturación de los individuos.*
- *La voluntad de creer del propio individuo:... el individuo es muy influenciado, pero nunca es el juguete total de las fuerzas ambientales* (Quintana, 2001: 21-22).

Todo esto nos hace pensar que una creencia formativa en parte es intuitiva, personal y variable. Es intuitiva porque la guían la conjunción del conocimiento racional y los elementos tanto racionales como irracionales, siendo la experiencia la que, en definitiva, determina esa intuición. Es personal porque aunque se pueda producir dentro de un grupo social determinado, es el propio hombre el que al final decide su proceso, asentamiento, cambio o rechazo, de ahí que sea variable. Kleine y Smith (1987) opinan sin embargo que las creencias formativas no son una proposición simple, sino que llevan aparejado todo un complejo proceso de creación, validación y asentamiento. Tal proceso implica una toma de decisiones, un esfuerzo por alejarse de las influencias que el grupo humano en el que el sujeto está inmerso ejerce. Pero,

las influencias del grupo sobre las creencias formativas del sujeto, y de éste sobre las del grupo, sólo se diferencian por la presión que uno ejerza sobre el otro, siendo mínima la que el sujeto como único individuo pueda ejercer y máxima la del grupo.

A partir de todo ello entendemos que las creencias formativas del profesor universitario son un conjunto de realidades construidas mentalmente desde la experiencia educativa, estando integradas dentro de la forma de actuar y pensar del docente universitario.

3. CAMBIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CREENCIAS FORMATIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

A lo largo de toda la carrera profesional del docente universitario se producen cambios, no sólo en el plano profesional, sino también en el plano personal. Ambos planos se influyen mutuamente y de forma continua, modificando formas de pensar, de entender la vida personal y profesional, etc... Estos cambios afectan también al sistema de creencias formativas que el profesor universitario ha construido.

Las creencias formativas son el mejor indicador de las decisiones de carácter educativo que el docente universitario toma (Pajares, 1992). Sin embargo algunos autores consideran que aunque no es imposible que las creencias formativas cambien, sí es difícil lograrlo (Beijoard y De Vries, 1997; Joram y Gabriele, 1998), pues los cambios que se dan en el profesor no se producen en momentos puntuales, sino que se dan a lo largo de toda la carrera profesional pudiendo suceder de distintas formas, lo cual puede provocar que la creencia formativa no sea modificada. Junto a ello hay que sumar las *ganas* que tenga el docente universitario de modificarlas, situación que en el caso de los profesores universitarios experimentados puede resultar más dificultosa por el bagaje personal y profesional que llevan a sus espaldas.

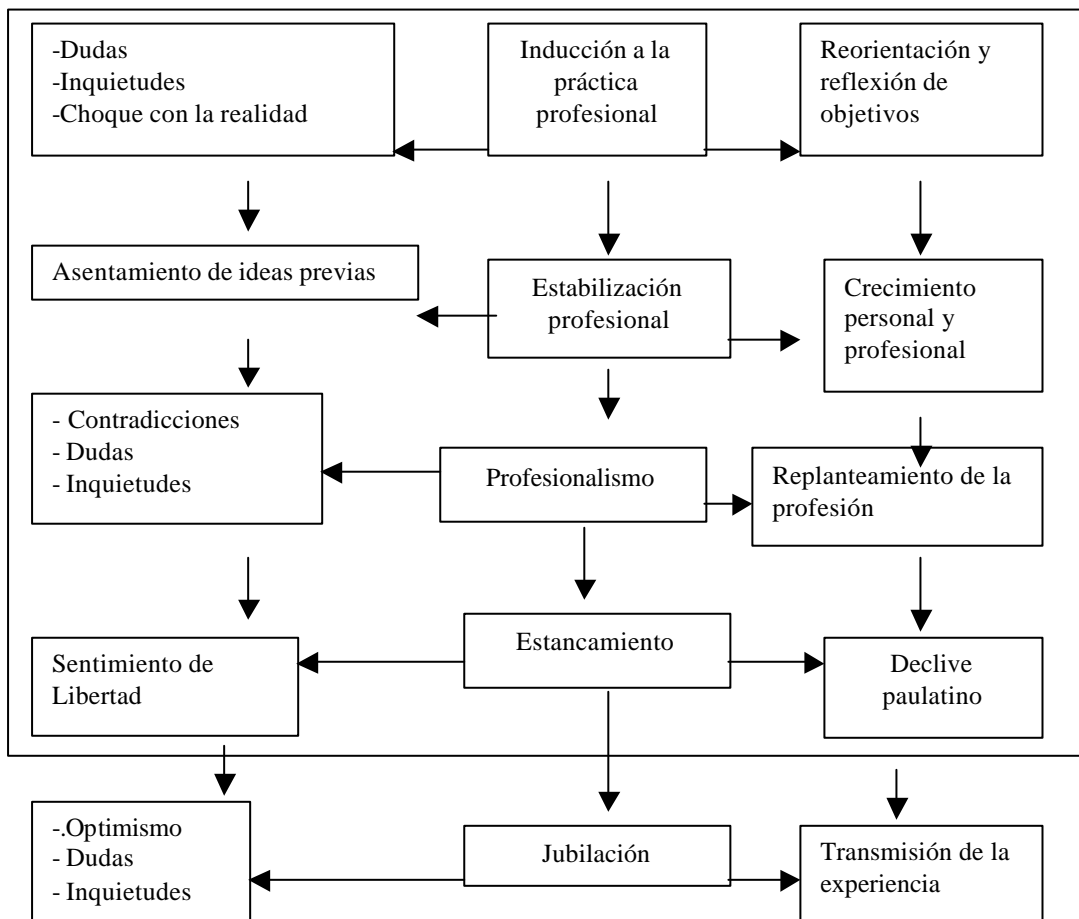
Para Clarke y Hollingsworth (2002) el cambio que los profesores experimentan está abierto a múltiples interpretaciones, pudiendo asociar cada uno de ellos a un modelo de desarrollo personal. Estos autores describen seis interpretaciones de cambio:

- *El cambio como formación: el cambio es algo realizado por el propio profesor.*
- *El cambio como adaptación: el profesor cambia como respuesta a alguna circunstancia.*
- *El cambio como desarrollo personal: el profesor produce modificaciones en sus habilidades o estrategias.*
- *El cambio como reforma local: se cambia algo por razones de crecimiento personal.*
- *El cambio como reestructuración sistemática: los profesores representan en si mismo las modificaciones políticas del sistema.*
- *El cambio como crecimiento o aprendizaje: la actividad profesional produce inevitablemente cambios en el docente.*

Estas interpretaciones tratan de abarcar todas las posibilidades de cambio que pueden producir que el docente universitario reestructure su sistema de creencias formativas. Estos cambios se van produciendo a lo largo de todo el ciclo vital del docente universitario, pues *cada uno de los elementos de la personalidad en que se manifiesta el cambio a través del tiempo, han estado y van a estar siempre presentes en el*

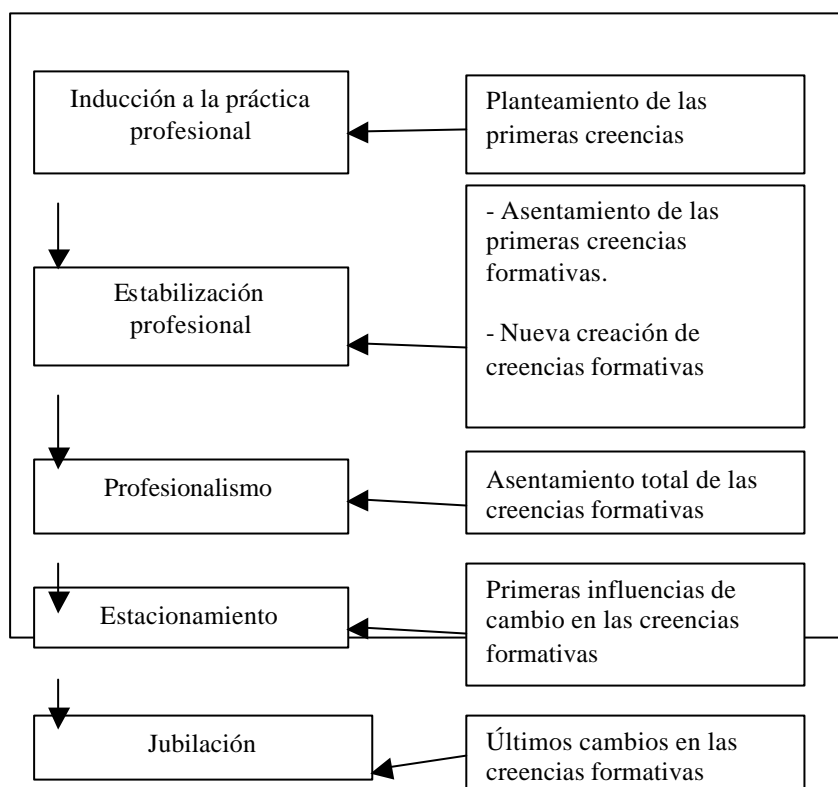
individuo (Fernández Cruz, 1995: 25). Además de cambios en el ciclo de vida del docente está influenciado según Fressler (1985) por la familia, la disposición individual del docente, la regulación organizativa, los estilos de dirección, las expectativas sociales, la organización profesional. Ambos (cambios e influencias) determinan todas aquellas fases del ciclo de vida del docente, unas veces más que otras.

El profesorado universitario pasa a lo largo de su carrera profesional por una serie de etapas, que por un lado reflejan lo que la profesión les hace sentir y por otro influyen en la construcción de las creencias formativas, Kremer-Hayon y Fessler (1992, citado por Fernández Cruz, 1995) establece siete estadios de desarrollo del profesor; inducción, crecimiento, gestión, idealismo, orientación personal, estabilidad y estacionamiento y por último fin de la carrera profesional. Estos estadios están pensados dentro de un modelo centrado en el crecimiento profesional del docente, que los dibuja *como cambios en la calidad y competencia profesional antes que en la cantidad o el contenido concreto del comportamiento docente* (Fernández Cruz, 1995:28). Apoyándonos en las propuestas de Fernández Cruz (1998), establecemos el siguiente cuadro de etapas de la carrera profesional:



Cuadro 2: Etapas de la carrera profesional

En todas estas etapas el proceso de creación de las creencias formativas está muy presente.



Cuadro 3: Relación ciclo vital + cambios en las creencias formativas

El inicio de la carrera profesional supone en primera instancia, una reorientación de la carrera hacia los objetivos que la realidad educativa universitaria plantea. A la vez, todo ello se encuentra rodeado de las inquietudes propias del principiante y de las dudas que el choque con la realidad produce. Las creencias formativas que en esta etapa están determinadas por sentimientos contradictorios, pueden modificarse a medida que el docente va llegando a la etapa de estabilización profesional. En una segunda etapa la información que el docente recibe puede ser contraria a la que ya posee, y se enfrenta a la realidad de las aulas universitarias (Vega e Isidro, 1997; Segal, 1998), en particular, y a toda la institución educativa universitaria en general. También se produce un crecimiento personal y profesional, los cuales generan la construcción de su propia identidad, lo que supone reafirmarse como docente universitario (Fernández Cruz, 1994) e ir produciendo nuevas creencias formativas a la vez que las ideas previas se asientan.

La etapa de *profesionalismo* suele coincidir con la crisis de los 40, donde nuevas dudas e inquietudes producen sentimientos contradictorios y un replanteamiento no sólo de la profesión, sino de todos los ámbitos de su vida. Los cambios que se producen en esta etapa en las creencias formativas, que ya estaban asentadas, vienen influenciados por elementos como la tensión que se pueda vivir, o la ya vivida, en el centro universitario, la existencia de un fuerte currículum oculto (Dewitt y colaboradores, 1998), la falta de formación específica en algunas áreas del currículum universitario, las escasas relaciones con los compañeros (Área, Centro, Departamento,...), su propio crecimiento profesional y personal, el autoconocimiento, la imagen que se posee de la enseñanza universitaria (Schoonmaker, 1998), además de las necesidades no expresadas, pero sentidas, que el proceso de cambio de las creencias formativas produce.

El último período se dibuja entre sentimientos contradictorios donde a veces prevalecen más los intereses personales que los profesionales, además de dudas que la experiencia y la nueva situación profesional que se avecina producen. En este momento es cuando el profesor, ya experto, transmite su experiencia, y provoca en otros docentes nuevas creencias, además de dotarles de elementos necesarios para el cambio en las ya existentes.

Para que en todas estas etapas se produzcan cambios en las creencias formativas, se ha de partir de la idea de que los cambios se producen porque hay una intención intrínseca (Estepa, 2000), y una necesidad de modificar lo ya existente, pues las teorías, las visiones, las pasiones y las preocupaciones, la personalidad y las creencias formativas dan al docente universitario la posibilidad de desarrollar su capacidad de elección (Beattie, 2001).

La superación de modelos de enseñanza universitaria tradicionales vendrá generado por un cambio en las creencias formativas de los docentes universitarios (Quinlan, 1999). Los cambios en las creencias formativas deberán, por otra parte, saber dar respuesta a las necesidades de carácter educativo que la sociedad, en general, plantea a los docentes universitarios.

2.1 La reflexión como elemento generador del cambio de las creencias formativas

Las nuevas demandas que la enseñanza universitaria está realizando, reclaman, por parte del docente universitario, el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos y creencias formativas (Smith y Coldron, 1999). Este desarrollo viene, en cierta manera, generado por el proceso de reflexión que el docente realiza.

El proceso de enseñanza como el de aprendizaje que el profesor universitario lleva a cabo va más allá de la mera observación de su conducta docente, es pensar en la acción de la enseñanza y en su interacción (Alder, 1993).

Como sostienen Rodríguez y Gutiérrez (1999) la reflexión tanto en niveles universitarios como no universitarios es una característica de la enseñanza, que se realiza con gran frecuencia. La formación de los docentes debe tener en cuenta la reflexión como un elemento más, pues es un camino para dar forma a la práctica que se va a llevar a cabo, además de permitirnos entender el conocimiento que desarrolla como un conocimiento en la acción (Moral y Pérez, 1995; 1996) y sobre la acción.

La reflexión que el profesor universitario realiza de manera individual implica sumergirse en *el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos* (Pérez Gómez, 1988: 136), además supone ir más allá de la adquisición de habilidades para analizar la práctica.

La reflexión propicia en el docente universitario:

- *La capacidad necesaria para ver los problemas que se producen durante el acto educativo.*
- *Proporciona y/o potencia la capacidad de cuestionar situaciones educativas, sus habilidades y estrategias cognitivas.*
- *Permite analizar la situación para el desarrollo de habilidades comunicativas.*
- *La capacidad de percibirse a si mismo y a los demás.*

- *Aprender a vivir con cierto grado de incertidumbre.*

Todo ello nos hace ver que la reflexión del profesor universitario puede llegar a ser un *proceso consciente* (Kemmis, 1999:99), referido a los acontecimientos de cualquier índole que suceden en el aula (Gipe y Richards, 1992).

La reflexión no siempre se puede realizar en todas las situaciones educativas, lo que reclama por parte del docente universitario (experto y principiante) formarse en una *reflexión en y sobre la acción* (Schön, 1983) que le van a permitir idear, elaborar y realizar su actuación docente en el aula en función a un proceso de toma de decisiones.

La reflexión en y sobre la acción que realiza el profesor universitario podemos entenderla como un análisis que hace de las características de su acción, así como de los procesos que personalizan su actuación. Ello conlleva ver al docente universitario como un investigador activo en su aula. El docente universitario reflexivo *es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura* (De Vicente, 1995:63). Ambos tipos de reflexión son un elemento sustancial en la formación del profesor universitario permitiéndole que valore el origen, el propósito y el fin de su acción docente.

La reflexión es vista por algunos autores (Carter 1998; De Vicente, 2000a; 2000b; Whitbeck, 2000) como un elemento que va a permitir al profesor universitario analizar sus creencias formativas, determinar cuales son las más susceptibles para cambiar y cuales han de desaparecer.

La reflexión es entendida como una vía de estímulo del *pensamiento creativo* (Domingo y Fernández, 1999: 25) a la vez que es un elemento generador de cambios. La reflexión implica un proceso de interiorización y recogimiento por parte del docente universitario donde su experiencia docente es un pilar importante en el desarrollo del mismo. Significa analizar desde esa experiencia su mundo formativo y docente, el cual se encuentra cargado de valores, intereses, influencias etc. En el fondo, es vista desde una concepción constructivista como un elemento determinante de las creencias formativas.

Sin embargo, si los docentes no disponen de los elementos necesarios para poder realizar procesos reflexivos, los cambios que han de producirse en las creencias formativas del docente universitario no podrán hacerse con la suficiente fiabilidad. Es necesario desarrollar modelos de practica reflexiva que ayuden en los procesos tanto generadores como de cambio de creencias formativas (Griffiths y Tann, 1992), además de ayudarle en la mejora de la comprensión de las teorías educativas y de las creencias que se crean a raíz de esa comprensión.

Estos modelos han de tener en cuenta la experiencia de clase y el discurso aprendido del docente universitario. Además de ello, hay que tener en cuenta las características individuales de cada docente, sin olvidar que la figura del mentor facilita el proceso de reflexión y análisis de la realidad educativa que el docente universitario principiante (Eick, 2002) necesita realizar.

La reflexión sistemática permite al profesor universitario no sólo cambiar sus creencias formativas, también le ayuda a *aprender a diagnosticar la situación del aula, a conocer el ritmo de desarrollo de los alumnos, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje, las exigencias del conocimiento académico, los modos de intervención didáctica, los entresijos de la evaluación* (Santos Guerra, 1993: 185).

Para que la reflexión sea llevada a cabo de cara al cambio de las creencias formativas se han de dar tres elementos claves: que el docente posea una mente abierta, a la vez sea responsable y por último

aprenda de cualquier situación (Moral, 1998; Domingo y Fernández, 1999). Necesita tener una mente abierta para así poder reconocer otras perspectivas de la realidad educativa. La responsabilidad que va desarrollando cuando se cuestiona él mismo lo que hace y por qué lo hace. Finalmente el docente universitario aprende de cualquier situación ya sea positiva o negativa, ya que interioriza qué hacer o no en cada momento. Todos estos elementos favorecen el proceso de creación de las creencias formativas o su cambio pues son fuente principal de información.

4. A MODO DE EPÍLOGO

La reflexión de cara al cambio de creencias formativas "*implica madurez de autoconocimiento, el manejo del pensamiento y el planteamiento responsable que guía la propia conducta, expresión en definitiva de la conciencia*" (Rivas, 1997: 204).

El proceso de reflexión no es fácil ya que no es un proceso psicológico de carácter individual, es un esfuerzo donde la cooperación de los demás profesores es necesaria.

El docente universitario será más crítico con sus creencias si es consciente de su presencia en la práctica docente, si ellos además reflexionan sobre su acción docente (Rodríguez y Brito, 1997); sin embargo es difícil que los docentes universitarios reconozcan la necesidad de una reflexión de cara al cambio de creencias formativas. Algunos autores como Boyd y Arnold (2000) consideran que muchos docente no toman en serio el proceso de reflexión y lo que todo ello conlleva. Para ellos la reflexión no es entendida como un agente productor de cambios y reformas, tanto en la educación en general como en sus creencias formativas en particular. Como afirma Palomares (1994) el docente universitario que es responsable y coherente con su proceso de generación de creencias actúa "*creando una realidad, experimentando, corrigiendo e inventando*" (161) de cara al desarrollo continuo que requiere su crecimiento profesional.

La reflexión ha de tener una dimensión evolutiva que provoque el cambio de las creencias formativas en cuanto que con la experiencia el docente universitario va creciendo. Esta dimensión evolutiva de la reflexión es necesaria para que los docentes universitarios "*lleguen a ser conocedores de sus propias creencias, de sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y de todos cuantos elementos tengan con ellos relación para que puedan someterlos a escrutinio, evaluarlos y compararlos con otras visiones alternativas*" (De Vicente, 2000b: 263). Este provocará en última instancia una mejora en la calidad de la docencia, de la investigación y de la gestión de la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

ALDER, Susan, Teacher education: research as reflective practice. *Teacher and Teaching Education*, 9, (2), 1993. 159-167.

BEATTIE, Mary, Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach. *Papers presented at the annual meeting of the AERA*. New Orleans, 2001.

BEIJOARD, Douwe y DE VRIES, Yvonne, Building expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), 1997. 213-255.

BOYD, Dwight y ARNOLD, Mary L, Teachers beliefs, antiracism and moral education: problems of intersection. *Journal of Moral Education*, 29 (1), 2000. 23-45.

BRODY, C. y DAY, M, Co-teaching, teacher beliefs and change: a case study. *Paper presented at the annual meeting of the AERA*: Atlanta. 1993.

CARTER, Kathy, Preservice teacher's we remembered. *Journal Curriculum Studies*, 26 (3), 1994. 235-252.

CLARKE, David y HOLLINGSWORTH, Hilary, Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, (1), 2002. 947-967.

DAVIES, Peter, *La mente de Dios. La base científica para un mundo racional*, Madrid, McGraw-Hill, 1993.

DE LA PINEDA, Juan A, *Educación axiología y utopía*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1994.

DE VICENTE, Pedro S., La formación del profesorado como práctica reflexiva. En Luis M. Villar (Dir.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva estrategias para el diseño curricular*, Bilbao, Mensajero, 1995. 53-88.

DE VICENTE, Pedro S., Trabajan juntos para construir un sueño: cambian las mentes, cambian los profesores, mejorar las escuelas. En Manuel Fernández y Cristina Moral (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva era*. Granada, FORCE, 1998. 37-54.

DE VICENTE, Pedro S., Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. En Manuel Lorenzo y colaboradores (Coords.). *Las organizaciones educativas en una sociedad neoliberal*. Granada, GEU y AREA, Vol. II, 2000a. 919-948.

DE VICENTE, Pedro S., Un profesor poderoso para una nueva escuela. En Miguel Pérez y José A. Torres (Coords.). *La calidad de los procesos educativos*, Barcelona, Oikos-Tau, 2000b. 237-268.

DEWITT, Paul y colaboradores, Professional development schools and teacher educators' beliefs: challenges and change. *Teacher Education Quarterly*, 25, (2), 1998. 63-80.

DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel, *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999.

EICK, Charles J., Job sharing their first year: a narrative of two partnered teachers' induction into middle school science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, (7), 2002. 887-904.

ESTEPA, Paulino, Los procesos de cambio y las preocupaciones del profesorado. Análisis de un caso. *Revista Fuentes*, 2 (1), 2000. [www.http.cica.es/rev/fuentes/mum/2/tema1.html](http://www.cica.es/rev/fuentes/mum/2/tema1.html).

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel, La preocupación de los profesores según sus ciclos vitales. En Luis M. Villar y Pedro S. De Vicente (Dirs.), *Enseñanza reflexiva para los centros educativos*, Barcelona, PPU, 1994. 267-291.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel, *Los ciclos vitales de los profesores*, Granada, FORCE, 1995.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel, Ciclo de Vida de la Enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 1998. 52-57.

FRESSLER, Robin, A model for teacher professional growth and development. En P. I. Burke y T. G. Heidemen (Eds.). *Carrier-long education*, Springfield, Charles Thomas Publisher, 1985. 181-193.

GIPE, Joan P. y RICHARDS, Janet C., Reflective thinking and growth in novices' teaching abilities. *Journal of Educational Research*, 86, (1), 1992. 52-57.

GRIFFITHS, Morwenna y TANN, Sarah, Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (19), 1992. 69-84.

JORAM, Elana y GABRIELLE, Anthony J., Pre-service Teacher's prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. *Teacher and Teaching Education*, 14, (2), 1998. 175-191.

KEMMIS, Stephen, La investigación-acción y la política de la reflexión. En José F. Angulo; José Barquin y Ángel I. Pérez (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid. Akal, 1999.95-145.

KING, Ken; SHUMOW, Lee y LIETZ, Stephanie, Science education in on urban elementary schools: case studies of teacher beliefs and classroom practices. *Science Education*, 85, (2), 2001.89-110.

KLEINE, Peter F. y SMITH, Lou M. Personal Knowledge, Belief systems and educational innovators. *Paper presented at the Annual meeting of the AERA*. Washington.1987.

KREMER-HAYON, Lya y FESSLER, Richard (1992). The inner world of school principals: reflections on career life stages. *International Review of Education*, 38, (1), 1992. 35-45. Citado en Manuel Fernández Cruz (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*, Granada, FORCE.

LEWIS, Theodore. y PAESA, Kwame, An investigation of the instructional thoughts, beliefs and preferences of selected HRD practitioners. *Journal of Industrial Teacher Education*, 35 (2), 1998. 6-28.

LIN, Huey-Ling y GORELL, Jeffrey, Preservice teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education*, 32, (1), 1998. 17-25.

MORAL, Cristina, Modelos alternativos de formación del profesorado basado en la reflexión, *Revista de Educación*, 315, 1998. 271-281.

MORAL, Cristina y PÉREZ, Purificación, Modelo de prácticas de formación del profesorado basado en la decisión de casos de profesores expertos y principiantes. *Documentos Técnico del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada*, 4, 1995. 17-29.

MORAL, Cristina y PÉREZ, Purificación, La discusión de estudios de casos de profesores expertos y principiantes como estrategia para favorecer prácticas más reflexivas en la formación del profesorado. *Bordón*, 48, (1), 1996. 73-87.

PAJARES, M. Frank, Teachers' beliefs and educational research: cleanings up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, (3), 1992. 307-332.

PALOMARES, Ascensión, La formación del profesorado (1). Hacia un modelo de formación del profesorado. *Ensayos*, 9, 1994. 157-166.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel, El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Aurelio Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 1988. 128-148.

QUINLAN, Kathleen M., Commonalities and controversy in contest: a study of academic histories' educational beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 15, (4), 1999. 447-463.

QUINTANA, José M., *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisual*, Barcelona, Herder, 2001.

RIVAS, Francisco, *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona, Ariel, 1997.

RODRÍGUEZ, Juana M^a . y BRITO, Juan A., La práctica como espacio de formación docente *Rvta de Educación de la Universidad de Granada*, 10,1997. 259-268.

RODRÍGUEZ, Ana y GUTIÉRREZ, Irene, Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus progenitores. *Revista Española de Pedagogía*, 212, 1999.159-182.

ROMANOWSKI, Michael H., Teachers' lives and beliefs. Influences that shape the teaching of U.S. History. *Mid-Western Educational Researcher*, 11, (2), 1998. 2-8.

SANTOS, Miguel A., La investigación, sendero y destino de la formación del profesorado universitario. En Luis M. Lázaro (Ed.). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*, Valencia, Servei de Formació Permanet, Universidad de Valencia y CIDE, 1993. 177-191.

SCHÖN, Donal, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983.

SCHOONMAKER, Frances, Promise and possibility: learning to teach. *Teachers College Record*, 99, (3), 1998. 559-591.

SCHWEHN, Michael R., The Christian university: defining the difference. *Current Issues in Catholic Higher Education*, 20, (2), 2001. 11-25.

SEGAL, Steven, The role of contingency and tension in the relationship between theory and practice in the classroom. *Journal Curriculum Studies*, 30, (2), 1998. 199-206.

SMITH, Roth y COLDRON, Jean, Conditions for learning as a teacher. *Journal of In-service Education*, 25, (2), 1999. 245-260.

VEGA, Maria T. e ISIDRO, Ana I., Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, (0), 1997. Disponible en <http://www.uva.es/ayop/publica/actas/uiii/orienta.htm>.

WHITBECK, Duane A., Born to be a teacher: what an I doing in a College of Education?. *Journal of Researching Childhood Education*, 15 (1), 2000. 129-136.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI