

Profesorado

# Teoría y práctica docente

José Contreras +

*currículo, descentralización curricular, formación del profesorado, innovación educativa, investigación educativa, investigación en la acción, pedagogías centradas en el profesorado, profesor eficaz, reforma educativa, tendencias educativas*

**Las pedagogías centradas en el enseñante han generado en los últimos tiempos investigaciones, prácticas y modelos que nos ayudan a entender la evolución y los cambios en su pensamiento y cultura profesional. La formación docente tiene mucho que ver con el desarrollo del currículo y con los procesos de reforma e innovación educativa. Dentro de éste, adquieren especial relevancia las modalidades de formación en el centro y reflexión sobre la práctica.**

**C**lásicamente la pedagogía se había constituido siempre como un discurso dirigido a los enseñantes y que se refería a la educación de los niños, a su fundamento y al método



**J. Elliot. La investigación en la acción, otra manera de entender la enseñanza.**

a seguir. Sin embargo, una de las tendencias de más influjo en los últimos años ha sido el auge de las pedagogías que tienen por objeto de análisis y acción no ya a los educandos, sino al profesorado. Es el auge de las pedagogías, cuya preocupación no es qué hacer con el alumnado, sino qué hacer con el profesorado (y con las escuelas). Y muy probablemente no significa sólo que se haya ampliado el campo de preocupación pedagógica, sino que, como podremos ver y por razones que intentaremos analizar, la pedagogía en sí ha cambiado, convirtiéndose en gran medida en un discurso sobre el profesorado, sobre su cambio y sobre su formación.

## ■ Los antecedentes

Hasta hace bien poco, todo lo relativo al profesorado y a su formación había sido un ámbito de reducido desarrollo. A lo que se le había concedido importancia pedagógica era a lo que hacían o tenían que hacer los enseñantes en clase. En los años 60 y 70 (entre nosotros, a partir sobre todo de la LGE), con el auge de la experimentación curricular (en los países anglosajones) y de los estudios sobre la enseñanza y el profesor eficaz, la investigación pedagógica se preocupaba de extraer conclusiones respecto a las técnicas y métodos, o a los materiales y programas que debían aplicar los enseñantes en el aula. La acción sobre el profesorado se dirigía a conseguir que éste aplicara tales métodos o técnicas. Los sistemas de innovación intentaban poner en marcha dispositivos y sistemas de formación para que el profesorado cumpliera con las expectativas que había sobre él. Hasta el extremo de que se llegaron a diseñar programas curriculares «a prueba de profesores»; esto es, programas que estaban concebidos (a base de guías didácticas y materiales en donde vinieran instrucciones detalladas, paso a paso, sobre lo que había que hacer) de manera que el profesor no pudiera «deformarlos» (Martínez Bonafé, 1991).

Toda la investigación sobre el profesor eficaz se

trajeron también en sistemas de formación del profesorado en los que se pretendía que éste adquiriera las destrezas que la investigación asociaba con un más alto rendimiento del alumnado. Era un sistema muy preocupado con la ejecución por parte del profesorado de comportamientos predeterminados. La microenseñanza, que tuvo una cierta incidencia entre nosotros por aquella época, es un buen ejemplo de estos sistemas de formación del profesorado que se basan en la manifestación de competencias técnicas específicas (Cooper, 1983; Villar Angulo, 1986).

El pensamiento predominante de la época era que el conocimiento sobre la enseñanza eficaz podía ser elaborado de una forma general fuera de las aulas y, con posterioridad, presentado al profesorado para su aplicación. El conocimiento y los planes de actuación eran patrimonio de los expertos externos y de los políticos, que eran quienes diseñaban, de forma centralizada, las innovaciones y las reformas curriculares; éstas incluían las pacificaciones de la actuación docente, y para su desarrollo era importante la formación del profesorado en la adquisición de las destrezas técnicas específicas para llevar a cabo tales innovaciones. Bajo esta perspectiva, el desarrollo del currículo era entendido como fidelidad a su diseño; esto es, como la realización de una práctica que se atenía a lo que ya estaba previsto en el diseño (Grundy, 1991).

### Razones para un cambio de perspectiva

Sin embargo, con el paso del tiempo, fueron observándose una serie de dificultades que condujeron, ya a partir de finales de los años 70 y a lo largo de los 80, a replanteamientos fundamentales de tales enfoques. Replanteamientos que han conducido a una nueva manera de entender la función del profesorado en el contexto de los sistemas de enseñanza y, en consecuencia, a una nueva forma de pensar respecto a la importancia de su papel en los procesos de innovación educativa. Las razones fundamentales para este cambio de perspectiva que ha conducido hacia una pedagogía centrada en el profesorado las podemos resumir a continuación.

#### La crisis del modelo clásico de innovación

Cada vez ha quedado más patente que los fracasos sucesivos de innovaciones obedecían a una falta de comprensión real de lo que supone in-

roducir una nueva propuesta en el sistema educativo. La idea de que una innovación tendrá éxito si es bien explicada y si los docentes son convenientemente adiestrados suponía una falta de entendimiento respecto a las complejidades



**K.M. Zeichner:**  
Propuestas al profesorado para analizar y transformar sus prácticas educativas.

de los procesos de enseñanza y de las dinámicas sociales en las que éstos están insertos. A medida que se han desarrollado enfoques de comprensión de las innovaciones más culturales o políticos (Angulo, 1990; House, 1988; Pudduck, 1991), se ha empezado a aceptar que la dinámica de una innovación no puede entenderse como la plasmación en la realidad de lo que está en la mente de políticos o expertos. Más bien significa la introducción de una variable en el sistema que dará lugar a efectos diversos, no siempre anticipables (Gimeno, 1992). Los enseñantes, como las propias instituciones en las que trabajan, constituyen agentes y elementos mediadores, traductores y transformadores de las propuestas, de la misma forma que son también afectados ellos mismos por tales propuestas (Little, 1993; MacDonald, 1991).

#### Cambio de perspectiva en la comprensión del profesorado

Uno de los factores fundamentales en este cambio de mentalidad fue la aceptación por parte de la comunidad de investigadores de que el profesorado no podía ser entendido suficientemente en términos de sus conductas docentes eficaces. Con el ocaso del conductismo y el asentamiento de los modelos cognitivos, apareció una nueva línea de investigación que aceptaba que lo que pensaba el enseñante era un factor importante para entender lo que hacía.

Los estudios sobre el pensamiento del profesor se convirtieron así en una nueva fuente de comprensión del profesorado como mediador cogni-

tivo de las ideas y propuestas educativas, así como un interpretador dinámico de su propia realidad docente (Clark y Peterson, 1989). Si bien estos estudios fueron muy limitados y psicologistas en sus comienzos (Shulman, 1989), lo cierto es que la consideración del profesorado como agente activo y creador de pensamiento y prácticas, y no sólo reproductor, ha dado lugar al florecimiento de estudios sobre el profesorado de todo tipo.



**Andy Hargreaves.**  
Un análisis sólido sobre la función docente.

Dos tendencias en estos estudios han sido especialmente importantes: por un lado, las que han profundizado en los procesos de socialización profesional, que han permitido comprender las relaciones que existen entre las prácticas y mentalidades del profesorado y sus contextos de trabajo (Zeichner, 1985; Zeichner y Gore, 1990); y, por otro lado, las que han atendido al contenido y características de su conocimiento profesional, que han permitido entender que los docentes no son meros poseedores de conocimiento académico adquirido durante su formación, sino que son elaboradores activos de conocimiento profesional práctico, con características diferentes a las del conocimiento académico (Clandinin y Connely, 1988; Connelly y Clandinin, 1988; Elbaz, 1983; Grimmer y MacKinnon, 1992).

#### **Las experiencias de desarrollo del currículo basadas en el profesorado**

Como alternativa a las concepciones tecnológicas del currículo, en las que el docente quedaba reducido al papel de técnico aplicador de planes ajenos, surgieron experiencias en las que los enseñantes eran protagonistas del desarrollo curricular. En estos casos, no se pretendía la fidelidad de los enseñantes al diseño curricular, sino todo lo contrario; se apelaba a su capacidad de experimentación con las propuestas de enseñanza, para que ellos mismos probaran sus posibilidades educativas.

El lema de Stenhouse (1984), pionero de estas experiencias, «No hay desarrollo del currículo sin desarrollo del profesor», es fiel reflejo del cambio de mentalidad que significaba esta visión del currículo, asociada al papel fundamental del profesorado: son sólo los profesores y las profesoras, en definitiva, quienes pueden hacer una mejor enseñanza, y son ellos y ellas, por tanto, quienes deben generar y desarrollar unos mejores currículos. Estas tendencias respecto al papel protagonista del profesorado han venido acompañadas de una crítica al status de dependencia que se les obliga a mantener respecto del ámbito académico y/o administrativo (Elliott, 1993; Gitlin y otros, 1992). La enseñanza es un oficio que precisa de la reflexión autónoma y la elaboración de pensamiento propio, por lo que los docentes deben desarrollarse como intelectuales, comprometidos con la creación de posibilidades educativas en la enseñanza y críticos con las limitaciones que hallan en el desarrollo de su trabajo (Giroux, 1990; Smyth, 1991a). Sin duda, toda esta perspectiva es la que mejor conecta con la tradición de los MPP, en la que los enseñantes son agentes autónomos, guiados por un compromiso crítico, en el análisis y la transformación de sus prácticas educativas (Martínez Bonafé, 1994).

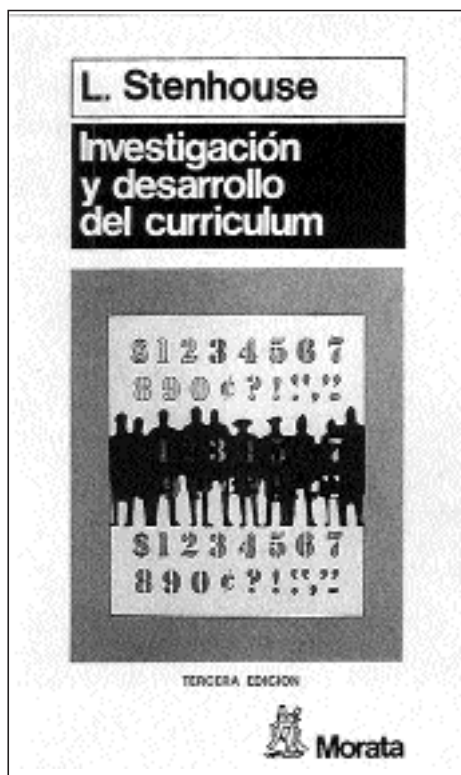
#### **El centro como unidad de acción y cambio**

Las sucesivas experiencias de innovación y los diversos intentos de transformación curricular fueron descubriendo también que era insuficiente pensar en la enseñanza y en su mejora en términos de enseñantes aislados en sus aulas. Aunque éstas parecen las unidades básicas de acción educativa, lo cierto es que son muchos los factores que afectan a lo que allí pueda ocurrir; factores que son producto de la cultura institucional del centro, esto es, producto de sus hábitos y costumbres, de sus normas, de las relaciones que allí se crean, y de las mentalidades y modos de operar que se admiten o rechazan, ya sea de forma implícita o explícita (Ball, 1987; Hargreaves, 1996).

Esto ha conducido a considerar a los centros educativos como los ámbitos estructurales que deben ser tenidos en cuenta a la hora de proponer innovaciones o de generar o desarrollar el currículo (Lieberman, 1988; Skilbeck, 1984). Sin embargo, el reconocimiento del papel mediador de los centros no puede realizarse sin tener en cuenta que son las personas concretas que los habitan —en especial, el profesorado— quienes viven, interpretan, transmiten y transforman las costumbres, relaciones y creencias que constituyen la cultura de un centro. El desarrollo del centro está ligado, por tanto, necesariamente por el desarrollo del



profesorado que forma parte del mismo (Fullan y Hargreaves, 1992). Estas perspectivas no sólo han transformado la comprensión de centros y enseñantes, sino que están conduciendo también a una «reconversión» de los mismos (Escudero y González, 1994).



**La crisis de la idea de cambio como solución definitiva de problemas**

Una de las razones para la pérdida de fe en los clásicos modelos de innovación se encuentra en que cada vez se desconfía más de la aspiración a encontrar la solución definitiva a los problemas que aquejan a la educación o a su organización institucional. Los problemas y sus circunstancias cambian en el tiempo y en el espacio, transformándose y singularizándose, y las soluciones deben aceptarse como aproximaciones provisionales que intentan adecuarse de forma tentativa a las circunstancias concretas de cada caso o centro particular. La realidad siempre es cambiante y las organizaciones educativas deben aprender a adaptarse y a encontrar sus propias estrategias de acción. Esto supone la transformación de la propia noción de cambio escolar. Si antes se pensaba en el cambio como la sustitución de una práctica por otra, ahora se piensa más en un continuo proceso de desarrollo, evolución o aprendizaje. Las escuelas como «organizaciones que aprenden» (Argyris, 1992; Holly y Southworth, 1989) es un lema actual, tomado del mundo empresarial, que ha adoptado esta estrategia de adaptación a las condiciones de producción flexible y consumo acelerado y cambiante de la sociedad posmoderna

(Hargreaves, 1996; Lyons, 1996). Un lema, por tanto ambivalente, en la medida en que supone tanto una preocupación por la capacidad de aprendizaje y evolución en los centros como una forma de introducir valores empresariales y economicistas en una institución que debiera regirse



por una ética educativa (Ball, 1993a; 1993b; Bottery, 1992).

**La descentralización administrativa de las reformas**

Es parte de las actuales ideologías políticas predominantes que las reformas educativas deben conservar un carácter de adaptación a las diversas circunstancias sociales y culturales del alumnado al que se dirigen. El discurso del currículo igual para todos se ha transformado en currículo para la diversidad, adaptable a una población plural (con características y necesidades diferentes, pero también con intereses y aspiraciones diferentes).

Por otro lado, los Estados se han visto cada vez más obligados a cambiar sus estrategias de reformas sociales, y en particular la educativas, debido a la pérdida de legitimidad para imponer los cambios que pretenden (Weiler, 1992). Las reformas sólo pueden sostenerse si las personas implicadas las asumen como si fueran proyectos propios. Las políticas de reforma actuales se plantean como «descentralización» curricular, y como la «devolución» al profesorado y a los centros de la responsabilidad de la educación (Gimeno, 1994). Son políticas, no obstante, que lo que buscan es salvaguardar la legitimidad del Estado convirtien-

do en aceptables sus reformas al implicar en su desarrollo al profesorado, a la vez que no se abandonan los núcleos fundamentales de control, como son la definición de lo que se considera rendimiento educativo (en la forma de definir las enseñanzas mínimas o Currículo Nacional) y la organización burocrática de los centros educativos (Smyth, 1991b).

La LOGSE, y toda la reforma educativa española, es un ejemplo claro de estas políticas, ligada a las nociones de descentralización curricular, diversidad y autonomía de centros (Angulo, 1994). Los centros se encuentran ahora en la necesidad de definir sus propios planes con objeto de



adaptar las exigencias a sus contextos y de definir su singularidad en un contexto de competitividad entre escuelas, como factor de motivación docente (Smyth, 1993). (Véase, en este mismo número, «Neoliberalismo. Estado, mercado y escuela».)

### De aplicadores a creadores de innovaciones

Todo este cúmulo de factores (no siempre coincidentes en su motivación y justificación, pero a veces conjugables en su utilización) ha dado lugar a la consideración, cada vez más extendida, no sólo de que el profesorado es un factor clave en los procesos de transformación de la enseñanza, sino de que no es posible emprender procesos de innovación y reforma que no cuenten con él como un agente activo de la misma.

Es esto lo que explica la atención creciente que han recibido las teorías sobre la profesionalización y el desarrollo profesional del profesorado, así como la introducción en los discursos sobre innovación y sobre las políticas de formación del profesorado de un mayor énfasis en los procesos de formación en los propios centros y sobre la propia

experiencia docente (Imbernón, 1994; Little, 1993; Sykes, 1992; Smyth, 1995).

Igualmente, esto explica que una parte importante de la pedagogía se haya replegado hacia el ámbito de la actuación con el profesorado para su



desarrollo profesional, abandonando, o al menos reduciendo, su implicación en lo que a diseño de proyectos curriculares se refiere (y que fue una de las actividades más importantes en los países anglosajones en los años 60 y 70), o a elaboración de técnicas y métodos docentes. Al pensarse que es éste un espacio que en definitiva elabora o recrea el profesorado en su propia práctica, la pedagogía atiende cada vez más a la actuación para animar a los enseñantes a la reflexión sobre su práctica y a la elaboración de sus propios proyectos educativos.

Las tendencias actuales en innovación se dirigen más a elaborar estrategias y modelos de intervención con el profesorado, que no a definir las prácticas docentes que éste debe llevar a cabo. Han pasado de prescribir externamente el cambio, a animar a la elaboración del mismo en el interior de los centros. O mejor dicho, el énfasis de la influencia externa a centros y docentes ha pasado de la prescripción de contenidos y métodos de enseñanza, a la prescripción de los procesos por los que aquéllos llegarán a elaborar sus propias innovaciones.

En este contexto, términos como reflexión sobre la práctica, colaboración, profesionalización, desarrollo basado en la escuela, proyecto de centro, etc., han pasado a ser vocabulario básico de la pedagogía actual. Pero, evidentemente, todos estos términos pueden quererlo decir todo y no decir nada. Todo depende de cuál sea el propósito educativo, social e incluso político que anime a las prácticas pedagógicas que se desarrollen bajo

estas conceptualizaciones. Porque, pongamos por caso, la profesionalización puede ser una forma de defenderse el profesorado de la «intrusión» de las familias en su trabajo, como puede ser un recurso de la Administración para apelar a una mayor dedicación de los enseñantes a su trabajo sin mejorar sus condiciones laborales, o puede ser una forma de defender un compromiso moral con determinados valores educativos y sociales. Lo mismo que el desarrollo basado en la escuela puede ser la manera de fomentar el trabajo cooperativo y autocrítico de todo un centro, como puede ser también una manera de fomentar el aislamiento entre los centros, preocupados por desarrollar señas de identidad que atraigan a una mejor clientela.

### Los enseñantes investigan sobre su práctica

Con toda probabilidad, dentro de toda esta preocupación por los procesos de mejora de la práctica basados en el propio profesorado, la tendencia que ha gozado de una mayor difusión ha sido la de la investigación del profesorado sobre su propia práctica. Esta tendencia ha venido justificada, en general, bajo la concepción, tomada de Schön (1983; 1992), de los enseñantes como profesionales reflexivos (Pérez Gómez, 1992; Zeichner, 1993).

Aunque puede hablarse de diversas modalidades de investigaciones del profesorado (Cochran-Smith y Lytle, 1993; Gitlin y otros, 1992), ha sido sin lugar a dudas la investigación en la acción la que ha ganado más difusión y popularidad. Aunque en principio parece presentarse como una metodología de investigación práctica, lo cierto es que sus mayores difusores han dejado bien claro que se trata más bien de una manera de entender la enseñanza dirigida a la búsqueda de sus cualidades educativas (Elliott, 1990; 1993) y dirigida también a analizar las bases en las que se asienta la escolaridad en nuestra sociedad, para tratar de cuestionar las injusticias que anidan en ella y buscar formas alternativas de enseñanza (Carr y Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1993).

En principio, podríamos decir que la investigación en la acción es aquella investigación que realizan los enseñantes sobre su propia práctica con el propósito de mejorarla, es decir, de hacerla más educativa. Pero su rasgo más importante y definitivo es que, a diferencia de otras modalidades de investigación, ésta pretende que el proceso mismo de investigación suponga la implicación progresiva en el mismo de quienes están afectados en lo que se investiga (alumnado, colegas, familias, etc., dependiendo de cuál sea el caso), de tal manera que el proceso de transformación que se ponga en marcha sea un proceso en sí mismo democrático y cooperativo.

Desde este punto de vista, la investigación en la

acción supone un modelo de educación y de cambio social, ya que integra en sí misma y, por tanto, aspira a realizar y a ampliar estos valores en las prácticas docentes (Contreras, 1994).

Sin embargo, dada la amplia difusión y aceptación de que ha gozado la investigación en la ac-



ción, en la actualidad rara es la propuesta de mejora de la práctica educativa que no la menciona como la base de su proceder. Casi todas las estrategias de lo que se llama revisión basada en la escuela, autoevaluación de centros, formación en centros, etc., hacen referencia a ella (Area y Yanes, 1990; Bayne-Jardine y Holly, 1994; Holly y Southworth, 1989). Lo que no está tan claro ya es si siempre conservan las cualidades y valores que le son propios, o solamente se utilizan sus fases y ciclos de investigación (y que suelen describirse como: definición de un problema, observación, reflexión, acción, nueva revisión del problema, etcétera).

### Formación en centros y desarrollo basado en la escuela

Constituye también una tendencia muy extendida el conjunto de planes y procesos de formación del profesorado que tratan de aunar el desarrollo

del profesorado, el del currículo y el del centro educativo. En este sentido, tanto instancias de origen académico (Escudero, 1993), como de origen político-administrativo (concretado, por ejemplo, en los planes de actuación de los CEP, aunque no sólo; véase Yus, 1993), o incluso internacional (Hopkins, 1987), están fomentando modelos de formación que parten de las necesi-



dades de los equipos pedagógicos de los centros, procurando fomentar unas mayores relaciones de colaboración entre los propios docentes, de tal forma que ello les permita definir mejor sus propósitos educativos, revisar sus prácticas y planificar su trabajo futuro. Se entiende así que una cultura más colaborativa en el centro es el espacio que permitirá no sólo un mejor desarrollo institucional de la escuela, sino que es esto lo que hace realmente posible que el currículo pueda ser un proyecto compartido en el centro (Hernández y Ventura, 1992) y que, a su vez, dé lugar a un crecimiento profesional y personal de sus miembros (Fullan y Hargreaves, 1992).

Si bien con diferencias entre distintos modelos, la base de la formación en centros o de las estrategias de desarrollo basado en la escuela suelen tener unos patrones comunes y que consisten en: la selección de un ámbito concreto de interés o preocupación dentro del centro susceptible de mejora, la definición de un plan de acción, la realización reflexiva del mismo y, por último, la evaluación del plan realizado. Aunque esta perspectiva parte siempre del principio de que lo que constituye el tema de revisión y desarrollo es decidido por el centro, normalmente su realización no es autónoma, sino que se cuenta con la colaboración y apoyo de agentes externos asesores del proceso.

### ■ Dos consecuencias

Las consecuencias de este tipo de tendencias, a las que hemos llamado pedagogías centradas en el profesorado, son múltiples y muchas de ellas están aún por analizar. Al menos podemos mencionar dos:

- En primer lugar, esta tendencia ha supuesto la profesionalización de nuevas figuras intermedias dentro del sistema educativo. Los procesos de análisis de la práctica, la revisión continua del currículo y el desarrollo profesional e institucional se instalan como procesos permanentes, por lo que se requieren especialistas en el asesoramiento para estos procesos de desarrollo. En nuestro caso, la aparición de los Centros de Profesores, y otras instancias semejantes, junto con el desarrollo de la Reforma, ya han exigido nuevos agentes dedicados a la formación del profesorado y al asesoramiento curricular, que parecen irse consolidando como profesionales específicos y permanentes. Y una de las dudas que crea este sistema es si los asesores están realmente para apoyar a los -centros en sus necesidades para la realización de su cometido educativo, o si tienen por misión conseguir conducir a centros y enseñantes hacia la fidelidad a las reformas oficiales, consiguiendo por esta vía su compromiso y lealtad hacia las mismas, ayudándoles a acomodar sus necesidades a las exigencias burocráticas. Uno de los efectos de políticas de perfeccionamiento que pretenden la colaboración en los centros para dar cuenta de innovaciones que en realidad obedecen a motivaciones externas es que pervierten la propia colaboración, creando apariencia de desarrollo donde sólo hay cumplimiento de exigencias burocráticas (Hargreaves, 1996).

Esta cuestión no es ajena al problema más general de que, en la actualidad, nos encontramos con que enfoques teóricos y metodológicos similares sobre el desarrollo profesional pueden obedecer a pretensiones opuestas.

Consiguir la colaboración del profesorado para la reforma es trabajar sobre su conciencia, de la misma forma que lo es también la búsqueda de la emancipación profesional. Por consiguiente, es necesario analizar y discriminar cuándo un determinado proceso de formación y desarrollo profesional o institucional se dirige a un fin o a otro.

- Y en segundo lugar, aunque las pedagogías centradas en el profesorado se conciben como un proceso de ayuda y mejora profesional, lo cierto es que uno de sus efectos más inmediatos y más visibles, antes que el de la mejora efectiva, es que el trabajo de los docentes aumenta. Y así resulta ser si, además de todas las tareas que ya venía realizando, ahora un enseñante tiene que investigar sobre su práctica, desarrollar el currículo, crear y cuidar procesos de colaboración entre los colegas, y ello sin que se modifiquen las características de su jornada escolar. Esta intensificación (Apple, 1989) del trabajo del profesorado puede acabar

conduciendo al agotamiento y a la transformación (como mecanismo de supervivencia) de todos estos procesos de formación y desarrollo profesional en simulaciones que permitan conseguir los beneficios institucionales sin dejarse la piel en el esfuerzo.

**Referencias bibliográficas**

**Angulo, J.F. (1990):** *Innovación y evaluación educativa*, Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

- (1994): «El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español», *Cuadernos de Pedagogía*, 222, febrero, pp. 74-83.

**Apple, M. (1989):** *Maestros y textos*, Barcelona: Paidós/MEC.

**Area, M., y Yanes, J. (1990):** «El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial», *Curriculum*, 1, pp. 51-78.

**Argyris, C. (1992):** *On Organizational Learning*, Oxford: Blackwell.

**Ball, S.J. (1987):** *La micropolítica de la escuela*, Barcelona: Paidós/MEC.

- (1993a): «Culture, Cost and Control: Self-Management and Entrepreneurial Schooling in England and Wales», en Smyth, J. (ed.): *A Socially Critical View of the Self-managing School*, Londres: The Falmer Press, pp. 63-82.

- (1993b): «La gestión como tecnología moral», en Ban, S.J. (ed.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata, pp. 155-168.

**Bayne-Jardine, C., y Holly, P. (1994):** *Developing Quality School*, Londres: The Falmer Press.

**Bottery, M. (1992):** *The Ethics of Educational Management. Personal, Social and Political Perspectives on School Organization*, Londres: Cassell.

**Carr, W., y Kemmis, S. (1988):** *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca.

**Clandinin, D.J., y Connelly, F.M. (1988):** «Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa», en Villar Angulo, L.M. (ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy: Marfil.

**Clark, C.M., y Peterson, P.L. (1989):** «Procesos de pensamiento de los docentes», en Wittrock, M.C. (ed.): *La investigación de la enseñanza*, vol. III, Barcelona: Paidós, pp. 443-539.

**Cochran-Smith, M., y Lytle, S.L. (1993):** *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*, Nueva York: Teachers College Press.

**Connelly, F.M., y Clandinin, D.J. (1988):** *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*, Nueva York: Teachers College Press.

**Contreras, J. (1994):** «¿Qué es?», *Cuadernos de Pedagogía*, 224, Tema del Mes: «La investigación en la acción», abril, pp. 8-12.

**Cooper, J.M. (1983):** «La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en competencias», en Gimeno, J., y Pérez Gómez, A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, pp. 364-371.

**Elbaz, F. (1983):** *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, Londres: Croom Helm.

**Elliott, J. (1990):** *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata.

- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.

**Escudero, J.M. (1993):** «Formación en centros e innovación educativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 220, diciembre, pp. 81-84.

- y **González, M.T. (eds.) (1994):** *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid: Ediciones Pedagógicas.

**Fullan, M., y Hargreaves, A. (1992):** *What's Worth Fighting For in Your School? Working together for improvement*, Buckingham: Open University Press.

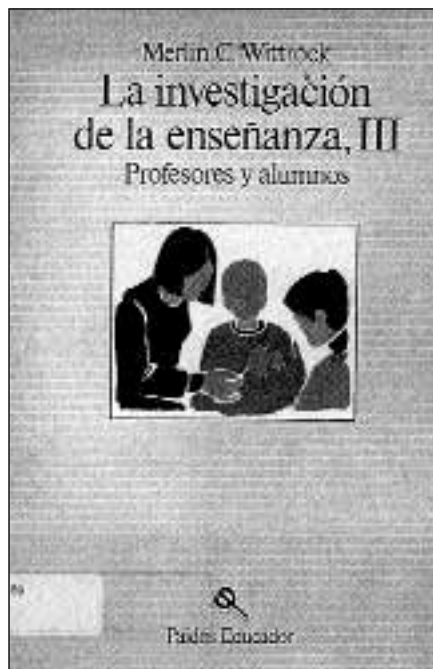
**Gimeno, J. (1992):** «Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica», *Cuadernos de Pedagogía*, 209, diciembre, pp. 62-68.

- (1994): «La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares», *Signos*, 13, pp. 4-21.

**Giroux, H.A. (1990):** *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós/MEC.

**Gitlin, A., y otros (1992):** *Teachers' voices for school change. An introduction to educative research*, Londres: Routledge.

**Grimmett, P.P., y MacKinnon, A.M. (1992):** «Craft



Knowledge and the Education of Teachers», en Grant, G. (ed.): *Review of Research in Education*, vol. 18, Washington: American Educational Research Association, pp. 385-456.

**Grundy, S. (1991):** *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Morata.

**Hargreaves, A. (1996):** *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata.

**Hernández, F., y Ventura, M. (1992):** *La Organización del Currículum por Proyectos de Trabajo. El Conocimiento es un Calidoscopio*, Barcelona: Graó.

**Holly, P., y Southworth, G. (1989):** *The Developing School*, Londres: The Falmer Press.

**Hopkins, D. (1987):** *Improving the quality of schooling. Lessons from the OCDE International School Improvement Project*, Londres: The Falmer Press.

**House, E.R. (1988):** «Tres perspectivas de la innovación educativa: Tecnológica, Política y Cultural», *Revista de Educación*, 286, pp. 5-34.

**Imbernón, F. (1994):** *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona: Graó.

**Lieberman, A. (ed.) (1988):** *Building a professional cultura in schools*, Nueva York: Teachers College Press.

**Liston, D.P., y Zeichner, K.M. (1993):** *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid: Morata.

**Little, J.W. (1993):** «Teachers Professional Development in a Climate of Educational Reform», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2, vol. 15, pp. 129-151.

**Lyons, D. (1996):** *Postmodernidad*, Madrid: Alianza.

**MacDonald, B. (1991):** «Critical Introduction: from Innovation to Reform - A Framework for Analysing Change», en Rudduck, J.: *Innovation and Change*, Milton Keynes: Open University Press, pp. 1-13.

**Martínez Bonafé, J. (1991):** *Proyectos curriculares y práctica docente*, Sevilla: Díada.

- (1994): «Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español», *Investigación en la Escuela*, 22, pp. 7-23.

**Pérez Gómez, A.I. (1992):** «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas», en Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, pp. 398-429.

**Rudduck, J. (1991):** *Innovation and Change. Developing Involvement and Understanding*, Milton Keynes: Open University Press.

**Schön, D.A. (1983):** *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Londres: Temple Smith.

- (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós/MEC.

**Shulman, L.S. (1989):** «Paradigmas y programas de investi-





- gación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea», en Wittrock, M.C. (ed.): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós/MEC, pp. 9-91.
- Skilbeck, M. (1984):** *School-based curriculum development*, Londres: Harper and Row.
- Smyth, J. (1991a):** «Una pedagogía crítica de la práctica en el aula», *Revista de Educación*, 294, pp. 275-300.
- **(1991b):** «Internacional Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work», *British Journal of Sociology of Education*, 3, vol. 12, pp. 323-346.
- **(ed.) (1993):** *A Socially Critical View of the Self-Managing School*, Londres: The Falmer Press.
- **(ed.) (1995):** *Critical discourses on teacher development*, Londres: Cassell.
- Stenhouse, L. (1984):** *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.
- Sykes, G. (1992):** «En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa», *Educación y Sociedad*, 11, pp. 85-96.
- Villar Angulo, L.M. (1986):** *Microenseñanza. Análisis crítico de un método de formación del profesorado*, Valencia: Promolibro.
- Weiler, H.N. (1992):** «¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?», *Revista de Educación*, 299, pp. 57-80.
- Yus, R. (1993):** «Entre la cantidad y la calidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 220, diciembre, pp. 64-77.
- Zeichner, K.M. (1985):** «Dialéctica de la socialización del profesorado», *Revista de Educación* 277, pp. 95-123.
- **(1993):** «El maestro como profesional reflexivo», *Cuadernos de Pedagogía*, 220, diciembre, pp. 44-49.
- **y Gore, J.M. (1990):** «Teacher Socialization», en Houston, R.W. (ed.): *Handbook of research on Teacher Education*, Nueva York: Macmillan, pp. 329-348.

---

\* José Contreras Domingo es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

---