

# FORMACION DEL PROFESORADO Y ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO. RELACION BIBLIOGRAFICA (II)

**Arturo Delgado Cabrera**  
(Universidad de Las Palmas de G.C.)

## RESUMEN

La relación que presentamos es la continuación de la que aparece en **El Guiniguada** nº 1 (1990), pp. 215-230. Ya advertíamos entonces que no pretendemos dar una lista exhaustiva. Nos ha parecido oportuno, sin embargo, intentar completar la anterior (siempre dentro de los límites de un artículo de revista) y por ello hemos elaborado esta segunda parte, manteniendo el criterio de que una simple enumeración de títulos es seguramente de menos utilidad que una relación bibliográfica anotada en la que se indique, siquiera someramente, el contenido de cada trabajo, porque los títulos no son a veces suficientemente explícitos. Hemos añadido aquí, además, un cierto número de trabajos inéditos (fuentes: REDINET y CIES/ICEs). El conocimiento de ciertos títulos lo debo, por otro lado, a algunos de mis alumnos de doctorado (bienio 1989-91). El tema de la formación del profesorado sigue siendo (y seguramente no dejará de serlo durante largo tiempo) una preocupación importante de instituciones y estudiosos, y su relación con las E.U.M. es evidente, e igualmente con otros aspectos como las actitudes y el rol de los profesores, el curriculum, la innovación educativa, la Reforma o las llamadas fases de la profesión docente.

## ABSTRACT

This bibliographical list follows the one published in **El Guiniguada** nº 1 (1990), pp. 215-230. That such a list could not possibly be complete was stated then. More bibliographical entries are provided now (within the limits of this kind of article) including a short résumé of the contents of every work (surely more helpful than just a list of names) and also a number of inedited research. Some of the students who attended my 1989-91 doctorate course brought to my attention certain books and articles reported here. Teacher Training is still a main concern of institutions and scholars, and has an obvious relationship with T.T. Schools as well as with aspects like teachers' attitudes, curriculum, educative renovation, reform of syllabuses or the so called "phases of teachers' life".

**ANAYA SANTOS, G. y cols.:** *“Análisis de los criterios de selección y formación del profesor de EGB de la Escuela Universitaria de Valencia”*, Valencia, I.C.E. de la Universidad Literaria, 1981.

Con esta investigación intentan los autores elaborar un modelo de prueba de admisión para las E.U.M. que tome en cuenta los rasgos específicos, teóricamente deseables, que determinan la calidad del futuro profesor. Las pruebas tienen por objeto medir la vocación, las actitudes y las aptitudes, así como los conocimientos (“no importa lo que se sabe, sino cómo se sabe”). Los autores ofrecen las medidas y desviaciones típicas obtenidas por los alumnos de cada especialidad (Filología, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Preescolar). En la conclusión hacen una reflexión más bien escéptica sobre la validez predictiva y la validez de contenido de las pruebas.

**AREA MOREIRA, M.:** *“Medios de enseñanza y toma de decisiones del profesor. Un estudio cualitativo de casos”*, La Laguna, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1987.

El objetivo de este trabajo es describir el proceso de toma de decisiones de los profesores en cuanto al uso de los medios de enseñanza, explorar en qué medida ese uso está condicionado por las concepciones pedagógicas preexistentes, y detectar si se dan prácticas diferentes entre profesores de segunda etapa de EGB y del ciclo superior. Los resultados obtenidos son difíciles de sistematizar, porque son “idiosincráticos y particulares a cada caso”. El autor ofrece, sin embargo, algunas conclusiones, como que las decisiones que toma el profesor sobre los medios están determinadas por la naturaleza y demandas de la estrategia metodológica, o que no se dan diferencias significativas según los diversos contextos curriculares.

**ARENCIBIA, J.S.; MACHARGO, J.; MARRERO, G.:** *“Un modelo de formación del profesorado en el contexto canario”* in **Jornadas sobre Formación del Profesorado** (vid. VV.AA.), pp. 87-103.

Los autores presentan un modelo organizativo general, pero no “un proyecto o plan concreto de formación del profesorado, ni (...) líneas específicas de actuación”, porque creen prioritario proponer y describir “las estructuras e instituciones” competentes en formación del profesorado. En el ámbito provincial o autonómico dependerá de lo que aconsejen las circunstancias. El punto de partida es la insatisfacción generalizada que existe respecto a la formación inicial impartida en las EUM y en los ICEs. El modelo que proponen quiere ser integrador, realista y posible, respetuoso con los organismos e instituciones, e innovador. Para que sea factible creen oportuna la creación por la universidad del Centro Superior de Formación del Profesorado.

**ARRIETA GALLASTEGUI, J. et alt.:** *“Bases para el desarrollo curricu-*

lar”, Oviedo, Dirección Provincial del MEC, 1987.

Se pretende un análisis de los elementos que se pueden aislar en toda la enseñanza, así como dar cuenta del estado de los conocimientos científicos y pedagógicos relacionados con el currículum, partiendo del presupuesto de que la Reforma y la formación del profesorado no deben plantearse separadamente. Este trabajo, de carácter teórico, consta de los siguientes temas: pensamiento general y concepción curricular, modelo de desarrollo curricular, elementos de la enseñanza y desarrollo del currículum, diseños para la acción y la investigación, instrumentos de trabajo del profesor, instrumentos para la obtención de información y técnicas de análisis.

**BAKER, D.R.:** *A Summary of Research in Science Education 1989*, número especial de **Science Education**, junio de 1991, vol. 75-3.

Se trata de una recopilación centrada en el mundo anglosajón (y más concretamente estadounidense) de trabajos sobre enseñanza de las Ciencias que, sin embargo, abarca temas diversos, algunos de los cuales interesan aquí: interacción en el aula, procesos cognitivos, enseñanza por medio de ordenadores, el currículum, la instrucción, legislación y política educativa, el profesor, los exámenes, los libros de texto, las mujeres y las minorías en el mundo científico. La revista en cuestión publica este tipo de recopilaciones periódicamente.

**BARREALES LLAMAS, M.:** *“Influencia de distintas variables en la reacción valorativa de los estudiantes en Escuelas Universitarias de EGB”*, Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1984.

Intenta determinar la influencia que ejercen las variables de sexo, curso, especialidad, tipo de centro y modalidad horaria en la reacción valorativa de los estudiantes, por medio del T.R.V. (test de reacción valorativa). De las cinco variables independientes estudiadas, el sexo es la que más discrimina, tanto en intensidad como en sentido de la reacción. Sigue en importancia la variable “especialidad”. Las demás discriminan sólo parcialmente.

**BARROSO RIBOL, J.:** *“Conducta y actitudes sexuales de los estudiantes de Profesorado de E.G.B. en Canarias”*, La Laguna, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1980.

El objetivo de este trabajo contempla tres aspectos: iniciar estudios objetivos sobre la conducta sexual en Canarias, proporcionar información básica sobre las actitudes y prácticas sexuales de una población de especial interés por su futura incidencia en la educación y dar resultados sobre actitudes y prácticas sexuales. La muestra se efectuó en estudiantes de la EU de Magisterio de La Laguna (Tenerife) exclusivamente, lo que puede limitar la posibilidad de conclusiones generales. Como resultados apunta el autor los siguientes: el factor extraversion se encuentra directamente relacionado con la actitud “tolerante” y

con los niveles más altos de experiencia sexual; el factor “neurotismo” se encuentra inversamente relacionado. Se verifica la práctica de la autoestimulación en la mayoría de los sujetos. Hay diferencias entre los sexos en favor de los hombres respecto a la experiencia, tanto hetero como homosexual. Se constata la necesidad de llevar a cabo “una actualización científica de los sujetos investigados”.

**BENEDITO ANTOLI, V. et alt.:** *“Innovación metodológica para la mejora del aprendizaje universitario en Didáctica”*, Barcelona, ICE de la Universidad Central, 1984.

Los autores entienden por aprendizaje la mejora instruccional: instrumental, cognitiva y actitudinal. Pretenden analizar los procesos instructivos y comprobar el posible cambio de opinión de los alumnos sobre la metodología didáctica como consecuencia del proceso didáctico seguido. Los resultados de la investigación no confirmaron la hipótesis básica, que suponía que la metodología didáctica procesal ofrecería mejores resultados actitudinales y de rendimiento que la metodología no experimental.

**BENEJAM, P.:** *“La formación inicial del profesorado”* in **Jornadas sobre Formación del Profesorado** (Vid.VV.AA.), PP. 11-40.

Tras dar cuenta de las dificultades con que tropiezan tanto la reforma de la educación como la de la formación de profesores (“no hay evidencia concluyente de que un sistema sea mejor que otro”) en su Introducción, Benejam analiza la **formación académica del profesorado** y considera que la de los enseñantes de infantil y primaria debe ser igual a la que reciben los de secundaria, lo que pondría fin al hecho de que “siempre se ha considerado a los maestros como profesionales de escasa categoría”. Los planes de estudio elaborados por la Comisión XV han tenido que ajustarse a supuestos tradicionales (“grave error histórico”) y con ello se ha perdido una vez más la oportunidad de realizar “una reforma estructural realmente significativa”. Pasa luego a tratar la **formación profesional de los enseñantes** (diferenciando entre materias educativas básicas, formación didáctica, prácticas y profesionalización del profesorado de secundaria) y la **formación personal del enseñante**. Finaliza con referencias bibliográficas y una interesante “Bibliografía sobre formación inicial del profesorado” (pp. 33-40).

**BETHENCOURT BENITEZ, J.:** *“Interrelación de la conducta del profesor y de los alumnos de E.G.B. en el salón de clase”*, La Laguna, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1981.

Intenta obtener información objetiva sobre el tema indicado en el título, y analizar la relación que existe entre ciertas conductas de aprobación y desaprobación del profesor con determinadas conductas disruptivas o apropiadas de los

alumnos. La muestra se hizo en cinco grupos de quinto nivel de E.G.B. El autor llega a algunas conclusiones de interés: los profesores emiten muchas más críticas que alabanzas; tanto la aprobación como la desaprobación suelen ser manifestadas verbalmente; el castigo físico es muy infrecuente; las conductas positivas o apropiadas de los alumnos se dan en un índice bajo; el excesivo control del profesor tiende a favorecer las actitud agresiva de los alumnos, y el exceso de castigo facilita la distracción. No se confirma la hipótesis inicial, que sugiere que las conductas de los alumnos serán más apropiadas cuanto mayor aprobación emita el profesor.

**BERENSON, F. y LLOYD, D.I. (eds.):** *Philosophy and the Teacher*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976.

Es un volumen de iniciación a la Filosofía para estudiantes y profesores que no tienen una preparación previa. Incide particularmente en la Filosofía de la Educación y en sus temas más relevantes, entre otros: objetivos de la educación, libertad, creatividad, autoridad, formas de conocimiento. El objetivo general es proporcionar medios a los lectores para que empiecen a adquirir por sí mismos un modo de pensamiento filosófico y puedan, además, aplicar ese pensamiento a los problemas relativos a la educación.

**BORRELL, N.:** *Las prácticas en la profesionalización del pedagogo*, Barcelona, P.P.U., 1989.

Existe escasa bibliografía, comparativamente, sobre la profesionalización de los licenciados en Pedagogía. En ello insisten tanto la autora como V. Benedito en el prólogo (“La preocupación por encontrar el sentido y el espacio profesional del pedagogo (...) ha ido en aumento en los últimos años (...) y al aumentar el conocimiento y la información sobre el estado de la cuestión en otros países, especialmente anglosajones (...) y de la C.E.E., se ha podido conectar con diferentes líneas y propuestas de preconceptualización”). Borrell parte de la base de que los investigadores están con demasiada frecuencia muy alejados de los procesos educativos reales, como se afirma incluso en el Proyecto oficial para la reforma de la enseñanza. Tras la exposición del marco teórico-conceptual, en el que incluye su propuesta del plan de prácticas (ap. 4), que considera “modesta pero realista”, pasa a dar cuenta de su investigación, desarrollada en dos fases (1985-6 y 1986-7) para acabar con un capítulo dedicado a “conclusiones y prospectiva”, la reproducción del cuestionario empleado y las lista de referencias bibliográficas (Sobre el mismo tema vid.: ESCOLANO, A. (dir.): *Los estudios de Ciencias de la Educación: curriculum y profesiones*, Salamanca, ICE de la Universidad, 1979; BENEDITO, V.: *Problemática institucional en la formación de los profesionales de la educación*, Barcelona, P.P.U., 1985; HUBERMAN, M. y LEVINSON, N.: “Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas”, **Revista de Educación**

nº 286).

**CALDERON MENDEZ, M.D. et alt.:** *Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.*, Murcia, Universidad, 1980.

Este trabajo tiene como objetivo la obtención de datos para un mejor conocimiento de la problemática existente en las E.U. del Profesorado de E.G.B. a partir de cuatro puntos clave: alumnado, profesorado, plan de estudios y estructura de los centros. Los autores apuntan las conclusiones siguientes: la mayoría de los alumnos de Magisterio dicen elegir esta carrera porque les gusta la enseñanza y el trato con los niños, y sin embargo algo más de la mitad de ellos piensan seguir otros estudios más tarde; tienen un nivel cultural medio y proceden de clase media con ligera inclinación a la media-baja. En el profesorado hay escasa proporción de catedráticos y agregados (los datos son de hace diez años). El plan de estudios de 1970 resulta obviamente insuficiente. Se propone uno más acorde con la realidad del trabajo en las aulas de EGB, con una prueba selectiva para ingresar y estudios de cuatro años de duración.

**CARABAÑA MORALES, J.:** *“Educación, prestigio y clase social”*, Madrid, Universidad Autónoma, 1982.

Se propone el autor un análisis de la relación entre clase social y rendimiento académico y el estudio de la igualdad de oportunidades ante la educación. El muestro afecta a las provincias de Madrid y Guadalajara, y es de tipo aleatorio. Las conclusiones obtenidas son, entre otras, las siguientes: la educación redistribuye los ingresos en menor medida que redistribuye el prestigio; los títulos académicos son mejor predictor de los ingresos que los años de escolarización; la obtención de ingresos depende en igual medida del origen social de los individuos y de los títulos académicos; el prestigio es independiente de los ingresos y no influye sobre ellos cuando no coincide con la clase.

**CASCANTE FERNANDEZ, C.:** *“Proyecto curricular para el perfeccionamiento del profesorado no universitario”*, Gijón, Centro de Profesores, 1986.

Partiendo de una concepción del profesor como investigador, el autor propone un plan que integra el perfeccionamiento del profesorado en actividades de tipo creativo, como el diseño del curriculum, en el marco de actividades propias de los CEPs. Señala en la conclusión, principalmente, la necesidad de hacer salir aquellos centros hacia la opinión pública y de lograr integrar en las actividades de perfeccionamiento a todo el profesorado, mediante la firma de acuerdos con algunos medios de comunicación y una política adecuada de publicaciones.

**CERDAN PEREZ, F. y PUIG ESPINOSA, L.:** *“El papel de la resolución de problemas en el curriculum de la Formación de profesores de E.G.B. Herra-*

*mientas heurísticas y patrones plausibles*", Valencia, I.C.E. de la Universidad Literaria, 1983.

Este trabajo plantea dos objetivos de carácter general: diseñar un curso sobre solución de problemas y estudiar las características de los que más se emplean con estudiantes del ciclo medio. Los resultados responden a la aplicación de una encuesta a 245 alumnos de tercer curso de Magisterio para determinar las clases de problemas de mayor frecuencia de uso, que fueron examinados y clasificados por estudiantes especialmente entrenados para establecer la representación de los medios heurísticos en los distintos tipos de soluciones.

**COLINO, A.:** "*Los ayuntamientos y la formación permanente del profesorado*", *Acción Educativa* nº 33, junio de 1985, pp. 19-25.

Además de los organismos competentes del MEC o de ciertas Comunidades Autónomas, otros (entre ellos los ayuntamientos) han colaborado en la formación in-service. En este artículo se da cuenta de los programas llevados a cabo por dos corporaciones municipales: el Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas y el Instituto Municipal de Educación de Barcelona. Contiene igualmente una entrevista con F. Revilla, director del CEMIP.

**COLLAZOS GIMENEZ, C. y ALVIRA MARTIN, F.:** "*El rol del profesor universitario*", Madrid, C.I.D.E., 1980.

Se trata de un estudio sobre la problemática universitaria centrado en el papel del profesor, a través de un muestreo estratificado que incluye profesores y alumnos. Algunos resultados: existe un número mayor de varones que de mujeres en el profesorado universitario; los profesores numerarios tienen una media de edad más alta que los no numerarios; en el origen social no hay distinciones significativas; sobre la enseñanza del profesor, los alumnos piensan que la mayoría se limita a transmitir conocimientos, mientras que los profesores opinan que también llevan a cabo una labor formativa; los alumnos están a favor de la eliminación de los exámenes finales; los más jóvenes entre el profesorado y los de inferior categoría administrativa suelen estar insatisfechos con el funcionamiento de sus respectivos departamentos.

**COMBS, A. W. et al:** *Claves para la formación de los profesores*, trad. M. Mur Allúe, Madrid, Ed. Magisterio Español (Biblioteca de CC.EE.), 1979.

Comienzan los autores el Prefacio de su obra afirmando que "los cambios verdaderamente importantes (en la enseñanza) sólo podrán producirse cuando cambien los profesores", y por ello las autoridades deberían concentrar sus esfuerzos en la auténtica fuente de recursos, es decir, en la formación del profesorado. No bastan las tentativas hechas hasta el momento, cuyos resultados no han pasado de ser un mera renovación de las asignaturas, una sobrecarga de materias y algunos cambios en el trámite para la obtención del título correspon-

diente. Proponen la renovación auténtica desde un enfoque humanístico, concepción predominante en la Psicología norteamericana desde 1940, “una nueva psicología profundamente interesada en las personas, los valores, las percepciones y la búsqueda eterna del hombre en pos de su ser y de su porvenir”. En estas ideas están, según los autores, las soluciones a los viejos problemas del hombre, que ellos aplican aquí a la formación de profesores, en diez capítulos que intentan resolver preguntas como ¿qué es un buen profesor? y analizar temas como la enseñanza eficaz, los modos de enseñar, la mensurabilidad en la formación del profesor, los propósitos de éste o sus opiniones sobre la gente.

**CONTRERAS DOMINGO, J.:** *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Madrid, Akal, 1990.

Se trata de una introducción a la Didáctica que intenta profundizar en contenidos poco usuales, percibidos por el autor como “carencias de una organización a la vez estable y fluida del cuerpo de conocimientos que constituye la materia” (Introducción). Algunos aspectos en los que se centra: “La enseñanza como comunicación” (cap. 2), “Condiciones científicas y exigencias educativas” (cap. 4), “La investigación sobre enseñanza” (cap. 5). Dentro de los dedicados al curriculum y su teoría vid., en relación con el tema que interesa aquí, el cap. 8: “El profesor ante el curriculum. Argumentos para la acción”.

**CRUZ TOME, M. A. de la:** “*Innovaciones pedagógicas a nivel universitario y formación del profesorado*”, Madrid, Universidad Autónoma, 1980.

El objetivo central es investigar en el campo de la pedagogía universitaria, tanto en el enfoque teórico como en la realización práctica. Se hace un estudio de la educación en general y de la universitaria en particular (comparando diferentes países) y de la preparación pedagógica del profesorado universitario, y se desarrolla un modelo propio de pedagogía universitaria que tiene en cuenta los principios siguientes: objetivos de la educación superior; estilo pedagógico; papel del profesor y del estudiante; actividades docentes y metodología; medios; tecnología educativa; programación a largo y corto plazo; evaluación.

**CHILD, D.:** *Psychology and the Teacher*, London, Holt Rinehart and Winston, 1975.

Es una introducción a los conceptos básicos de la Psicología de la educación, incidiendo especialmente en los que pueden ser importantes para el profesor en su trabajo con los alumnos. Los diversos capítulos tratan de la importancia de la Psicología en su dimensión educativa, factores biológicos del comportamiento, motivación, percepción, atención, teorías del aprendizaje y formación de conceptos.

**DELGADO CABRERA, A.:** “*Escuelas universitarias de Magisterio: mi-*



tos y realidades”, **Mural (Canarias-7)**, 2 y 9 de julio, 1989, p. 44; “*Más sobre las Escuelas de Magisterio: alumnos y profesores*”, *Ibid.*, 14 de enero, 1990, p. 44; “*Evolución de los estudios de Magisterio y perspectivas*”, *Ibid.*, 17 de junio de 1991, p. 41.

Se trata de una serie de artículos cortos que intentan dar una idea global de la situación general de las E.U.M., con especial incidencia en las dificultades que encuentran para llegar a un funcionamiento adecuado y para lograr un lugar significativo en el marco de la enseñanza universitaria. El bajo nivel medio de los alumnos al llegar a estos Centros y la escasa preparación pedagógica de muchos de los profesores (al menos cuando comienzan su trabajo en las E.U.M.) son algunos de los condicionantes, así como la insuficiente profesionalización que permite el plan de estudios de 1971, vigente hasta hoy. Los nuevos planes parecen más racionales, pero sigue sin conseguirse la titulación de licenciado para los maestros, con las desventajas correspondientes.

**DELGADO CABRERA, A. y MENENDEZ AYUSO, E.:** “*El curriculum de lengua extranjera en la Formación Inicial del Profesorado de E.G.B.*”, **Jornadas sobre Formación del Profesorado** (vid. VV.AA.), pp. 169-184.

La investigación en Didáctica de las lenguas extranjeras ha pasado a ocupar un lugar de importancia, y sin embargo no parece que los resultados escolares hayan mejorado substancialmente. La responsabilidad de los profesores de E.G.B. es evidente en un aprendizaje cuyas bases condicionan grandemente las adquisiciones posteriores. La formación inicial de profesores especialistas en idioma extranjero ha de alcanzar el conocimiento del contexto educativo, las competencias profesionales específicas (lingüísticas y didácticas, además de capacidad investigadora) y el fomento del sentido crítico y de la creatividad. Es indispensable igualmente conocer las condiciones de aprendizaje que se dan en los alumnos, que Vez y Valcárcel (vid. reseña en **El Guiniguada** nº 1) llaman “parámetros”: necesidades expresivas, actitudes hacia el idioma y tareas de aprendizaje.

**DURKHEIM, E.:** *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F, 1969 (1938).

Las obras de Émile Durkheim son ya clásicas en la historia del pensamiento pedagógico. En ésta da cuenta de la transformación que experimenta la teoría didáctica en el momento en que la escribe, y menciona específicamente la “formación de enseñantes” y la “formación permanente”.

**ELEJABEITIA TAVERA, C. y REDAL, P.:** “*Significado sociológico de la angustia de los enseñantes*”, Madrid, I.C.E. de la Universidad Complutense, 1983.

Esta investigación lleva a cabo un análisis de diversos aspectos relacionados con el rol, la actividad, la vocación, la profesión y la satisfacción del maestro.

Ofrece estudios sobre la formación del profesorado de E.G.B. en los ejes familiar, educativo y de especialización; las causas de la insatisfacción del profesor cuyo origen es el periodo de formación; y desde la perspectiva de las relaciones profesor-alumno, profesor-padres y profesor-Administración.

**ELLIOTT, J.:** *La investigación-acción en educación*, trad. P. Manzano, Madrid, Morata, 1990.

Se trata de una recopilación de los artículos más importantes publicados por Elliott en los últimos años. Va precedida de una introducción explicatoria (A.I. Pérez García: "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott") en la que se afirma la pertinencia e importancia de esta publicación en España ("... Sus ideas han ido, de forma progresiva, formando parte del acervo cultural de una didáctica renovadora en su teoría y en su práctica que se va formando en nuestro país"). Vid., para el tema que nos ocupa, "La investigación y el desarrollo profesional de los profesores" (cap. VI-XII) y, más concretamente, "La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y en la investigación".

**ELLIOT, J. et alt.:** *Investigación-acción en el aula*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1986.

Se recogen en este volumen los trabajos presentados en la Conferencia sobre Investigación-acción en el aula, dirigida por un equipo del C.A.R.E. (Centre for Action Research in Education, East Anglia University), y divididos en tres apartados: desarrollo y comprensión de la i.-a. como forma de actuación profesional del docente, estudio de las posibilidades de aprendizaje profesional y aportación al estudio de los criterios de evaluación.

**ESCOLANO BENITO, A. et alt.:** *Fuerzas de resistencia al cambio en el profesorado de BUP*, Salamanca, I.C.E. de la Universidad, 1985.

Los autores señalan como objetivos de su investigación determinar las resistencias que se generan en el profesorado (como personalidades individuales, como pertenecientes a un grupo profesional determinado y dependiendo del estilo del equipo directivo de los centros) y elaborar un modelo de planificación del cambio educativo en función de las fuerzas de resistencia y de las motivaciones potenciales. Emplean un cuestionario dividido en tres bloques y analizan los datos correspondientes a dos de ellos (diagnóstico de las relaciones internas en la institución docente y relaciones de ésta con el exterior).

**ESCUADERO MUÑOZ, J.M. y GONZALEZ GONZALEZ, M.T.:** *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1984.

La renovación pedagógica (o innovación educativa, y también innovación

curricular) representa hoy un desafío planteado al sistema educativo y ha de ser enclavado en el contexto de un desafío mucho más amplio y generalizado que afecta a todo el sistema social, según explican los autores en la Introducción. También aclaran que, si bien parece haber un consenso generalizado sobre la necesidad de renovación, no hay que olvidar las grandes dificultades que encuentra su puesta en práctica: los grupos de presión y de privilegio, las estructuras mentales ancladas en el pasado y el propio sistema educativo (que suele caracterizarse por una clara tendencia a la estabilización y resistencia al cambio) son sólo algunas de las barreras existentes. El libro no pretende ser un trabajo exhaustivo, sino “una introducción general a la temática de la innovación curricular, con la finalidad de ofrecer algunas reflexiones sobre su naturaleza, su dinámica y su desarrollo”. Se divide en dos grandes capítulos (“La Renovación Pedagógica: algunas perspectivas teóricas y prácticas” e “Innovación curricular: desarrollo del programa y de la figura del profesor”) y se completa con las referencias bibliográficas pertinentes.

**ESCUADERO ESCORZA, T.:** *Acceso a la Universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*, Zaragoza, ICE de la Universidad, 1991 (Col. Informes nº 36).

Este volumen reúne tres estudios “de origen y contenido muy diversos, pero con un cierto grado de complementariedad”. El primero explicita las condiciones de acceso a la universidad en cinco países de la C.E. (Francia, Italia, Países Bajos, Inglaterra y Alemania Federal) . El segundo es un resumen actualizado de la ponencia sobre la situación española, en relación con el denominado acceso alternativo (para mayores de veinticinco años, desde la F.F.2 y Curso de Acceso Directo de la UNED). El tercero es un comentario analítico de las reformas de acceso que han tenido lugar en España desde mediados de los 80. Ofrece también un anexo legislativo. Con respecto a las EE.UU., sólo el 26,13 de los alumnos universitarios estudian en ellas (67,76 en facultades y 6,11 en ETSs).

**ESTEVE, J.M. (dir.):** *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*, Madrid, Narcea, 1984.

Es un conjunto de dieciséis trabajos presentados en el Coloquio Internacional organizado por la Universidad de Málaga (sept. 1982), continuación del realizado por la Universidad de Jerusalén: “The Teacher as a Person” (julio 1980) que a su vez tiene su origen en otro del Consejo de Europa (1979) sobre las condiciones laborales de los profesores. Todos ellos tienen como preocupación principal “la crisis de la profesión docente en los países europeos (que) ha hecho encenderse algunas señales de alarma referidas a la situación personal de los profesores en ejercicio” (Introducción). Sin tener la intención de ofrecer una imagen negativa de la educación, el libro es un estudio de los problemas más

urgentes que conforman la actual crisis de la profesión. Se divide en cuatro apartados: I. Métodos de investigación y diagnóstico de las actitudes personales de los profesores (dificultades, salud mental, investigación de la personalidad del enseñante, el “modelo de las configuraciones”). II. Estado actual de las investigaciones sobre la personalidad de los enseñantes: éxitos y desafíos (líneas dominantes, representaciones de la identidad profesional, resistencia a la autoconfrontación). III. Los conflictos de la enseñanza: identificación de las fuentes de tensión (psicopatología del malestar de los enseñantes, tensiones propias de las profesoras, perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de las tensiones). IV. Estrategias de ayuda y readaptación profesional (el profesor enfermo, causas de la inadaptación, situaciones de ansiedad en la realidad española). Vid. del mismo autor: “Las dificultades de los profesores debutantes en el ejercicio de la docencia”, *Jornadas sobre la formación inicial del profesorado de E.M.*, Granada, ICE de la Universidad, 1987.

**FERNANDEZ DE CASTRO, I.:** *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Madrid, Ed. Cuadernos para el Diálogo, 1973.

El autor plantea su obra como una crítica de la L.G.E. de 1970, analizándola en sus principios más que en sus aplicaciones, y destacando que se trata de “una respuesta de la clase burguesa española a la nueva etapa del desarrollo económico”. Tras un planteamiento general del problema, divide su exposición en dos partes: “Campo de la estructura” y “Campo de la práctica o de las clases sociales”, para ofrecer al final las conclusiones generales y diversos cuadros estadísticos.

**FONTAN MONTESINOS, M.T.:** “Una experiencia de enseñanza: enseñar a aprender con magnetofón”, **Guiniguada** nº 1 (1984), Universidad de La Laguna (E.U. de Magisterio de Las Palmas), pp. 11-21.

Dentro del proyecto global “enseñar a aprender”, la autora propone una acción pedagógica que gira en torno a la teoría y la práctica de la enseñanza e intenta propiciar una reflexión sobre las tareas docentes a través del análisis de la reproducción de clases de E.G.B. con magnetofón. Justifica la validez de la experiencia en la formación de estudiantes de Magisterio como elemento de motivación inicial y de habituación y entrenamiento para posteriores observaciones sistematizadas.

“Una experiencia en el periodo de Prácticas de enseñanza: etapa de observación” y “Las Prácticas de enseñanza en la E.M. de Las Palmas: un proyecto alternativo”, **Guiniguada** 2 (1985) y 4 (1988), pp. 71-88 y 119-134.

El primero de estos artículos da cuenta de una colaboración de profesores y alumnos en la EUM de Las Palmas, partiendo de la idea expuesta por M. MORENO en *Organización de Centros de Enseñanza* (Zaragoza, Edelvives,

1978): de forma progresiva, abarcando las etapas de preparación, observación, participación y práctica. Se insiste particularmente en los periodos de preparación y observación y se ofrece una "guía de orientaciones" y un cuestionario. El segundo propone una repartición del periodo de prácticas a lo largo de los tres años de estudios de Magisterio, integrándolas en las asignaturas de Didáctica, Pedagogía y Psicología.

**GARCIA ALVAREZ, V.J.:** "*La formación continua del profesorado mediante el CCTV*", Madrid, Facultad de Filosofía y CC.EE. de la Universidad Complutense, 1985.

Destaca esta investigación la importancia del circuito cerrado de t.v. en la formación del profesorado. Se tiende a que esa formación se lleve a cabo en el lugar de trabajo y a que se centre en las tareas docentes normales, y el vídeo puede ayudar eficazmente en las tareas de perfeccionamiento. El método que se propone aquí se centra en un tipo de profesor universitario encargado de dar clases teóricas.

**GARCIA CORREA, A.:** "*Intereses y aficiones del profesor de E.G.B.*", Murcia, EUM, 1976.

Por medio de un análisis estadístico, el autor llega a ciertas conclusiones: tanto los intereses como las aficiones dependen de la edad primordialmente; las aficiones son, de mayor a menor frecuencia: 1. Oficinista, azafata, futbolista. 2. Actor, cantante, músico, pintor, policía. 3. Delineante, peluquero.

**GARCIA CORREA, A. y CARRASCO MOLINA, J.:** "*La formación del profesorado en Suiza*", **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado** nº 7, marzo de 1990, pp. 147-164.

La descripción del modelo de formación de profesorado que se lleva a cabo en Suiza resulta muy compleja, según los autores, debido a que la enseñanza es allí competencia de cada cantón, por circunstancias históricas muy particulares, y no responde a un programa nacional homogéneo. Se da un panorama del sistema educativo en los niveles no universitarios, se describe cómo se lleva a cabo la formación del profesorado (de EE.MM., enseñanza primaria, educación especial y asignaturas especiales) y se analiza el plan de estudios de la Escuela Normal de Lausanne, y también su profesorado, dividido en tres categorías: profesores de materias teóricas, de clases prácticas y encargados de las prácticas de los alumnos.

**GARCIA MINGUEZ, J.:** "*Evaluación de un modelo de formación inicial del profesorado de B.U.P.*", Madrid, UNED, 1986.

La intención del autor es ofrecer una alternativa a los cursos de formación llevados a cabo por los ICEs (C.A.P.), proponiendo la incorporación de la for-

mación inicial al marco curricular universitario. El modelo que presenta resalta la importancia de un equilibrio psíquico unido a la adquisición de habilidades pedagógicas y del entrenamiento en actividades organizativas y técnicas.

**GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (dirs.):** *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.

La obra pretende llenar un vacío que parece evidente en la bibliografía en español y al mismo tiempo ofrecer un instrumento metodológico para la enseñanza de la Didáctica. Interesa aquí el ap. VII: “El profesor y la formación del profesorado”, compuesto de tres capítulos :”¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?” (F. Oliva y R. Henson), “La microenseñanza: una precursora de la Formación del profesorado basada en la competencia” (J. Cooper) e “Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas” (R. Shavelson).

**GONZALEZ, M.P. y CORNEJO, J.M.:** “*Actitudes y cambio de actitudes en el profesorado. Técnicas grupales para una nueva metodología*”, Barcelona, I.C.E. de la Universidad Autónoma, 1985.

Esta investigación, con enfoque ecológico, pretende examinar el cambio de actitud creativa frente a la educación en estudiantes de Magisterio. Divididos en tres grupos, el primero recibiría conferencias del profesor, el segundo utilizaría una metodología de discusión y el tercero técnicas creativas. No se pudo detectar de un modo claro una gradación en las actitudes y creatividad de los tres grupos experimentales.

**GONZALEZ GONZALEZ, M.T. y ESCUDERO MUÑOZ, J.M.:** *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*, Barcelona, Ed. Humanitas, 1987.

Parten los autores de la premisa siguiente: un sistema social como el actual, afectado en la práctica totalidad de sus ámbitos por necesidades de cambio, no puede menos que exigir del sistema educativo algún tipo de respuesta a ese fenómeno generalizado; tal respuesta es “urgente e imperiosa” (Prólogo). Por ello, todo el sistema educativo debe someterse a una revisión (de contenidos, de estrategias, de actitudes y de formación de los enseñantes): innovación “no ya como una moda o imagen política, sino como un compromiso consciente con las aspiraciones de mejorar la calidad de la educación” (Ibíd.). Tras algunas precisiones iniciales hacen un análisis de las perspectivas teóricas en torno a la innovación educativa (enfoques técnico-científico, cultural y socio-político, que deben integrarse debidamente), y de las fases y estrategias para la innovación curricular (planificación, diseminación, adopción, implementación y evaluación). Cierra la obra una interesante relación bibliográfica.

**GONZALEZ GRANDA, J.F.:** *“Principales problemas percibidos por los profesores de E.G.B. en su primeros años de docencia”*, Oviedo, Facultad de Filosofía y CC.EE., 1985.

El objetivo es investigar las causas de esos problemas en función de los planes de formación del profesorado, y las expectativas profesionales, a través de un cuestionario. Los principales conflictos tienen que ver con la motivación de los alumnos, el interés de los padres y las relaciones con la Administración.

**GOÑI GRANDMONTAGNE, A. et al.:** *Una escuela para pensar*, Bilbao Universidad del País Vasco, 1991.

Esta obra se propone, con un lenguaje sencillo, explicar el concepto de constructivismo en el aprendizaje, tema de actualidad sin duda. Se divide en tres apartados: Bases y perfiles de una forma de enseñar (vid. “Pautas para la elaboración de un modelo curricular abierto y flexible”), Los diversos dominios de construcción y enseñanza del conocimiento (Matemáticas, Lengua, Ciencias, Ciencias Sociales) y Proyectos didácticos y experiencias en curso (composición de cuentos, resolución de problemas aritméticos, “Filosofía para niños” y lecto-escritura).

**GUZMAN, M. DE:** *Vida y muerte de las Escuelas Normales* (Historia de la formación del Magisterio Básico), Barcelona, P.P.U., 1986.

El libro va dirigido en particular a “algunos profesores de las EU del Profesorado de EGB que creen vivir en el mejor de los mundos posibles por figurar como profesores universitarios (...) por haber tenido fácil acceso a la idoneidad, titularidad o cátedra”. Se trata de un recorrido histórico por las etapas que han atravesado las EE.NN., desde la época en que la instrucción primaria se reducía a “leer, escribir y contar” (Prólogo de Miguel Siguán) hasta la época actual; es decir, desde que Gil de Zárate y Pablo Montesino (liberales) las crean en 1838 hasta que José M<sup>a</sup> Maravall (socialista) “proyecta suprimirlas” en 1986, al propugnar una formación inicial en las facultades de Pedagogía. Las Normales habían sido eliminadas previamente en dos ocasiones, y pasaron también por tres amplios períodos de abandono (1869-98, 1936-65 y desde 1970 hasta el presente, según el autor). Es un estudio amplio (404 pág.) y bien documentado, que se estructura en veintidós capítulos, con títulos como “La enseñanza primaria: historia y necesidad”; “Hitos en la historia de la EE.NN. españolas”; “El nombre de Normal y su significado”; “La Ley Moyano y sus repercusiones”; “La Escuela Superior de Magisterio”; “Los problemas de integración en la universidad” o “Situación actual y perspectivas: réquiem o ave fénix”. Lo completan tres apéndices (referidos a legislación y planes de estudio) y una relación bibliográfica.

**HOLT, J.:** *El fracaso de la escuela*, trad. A.Linares, Madrid, Alianza Ed.,

1977.

El autor tiene una larga trayectoria como investigador de los métodos de formación del profesorado en Berkeley. Este volumen recoge una colección de ensayos que quieren poner de manifiesto el fracaso de la escuela como institución y como espacio pedagógico y analizar sus causas, como la planificación de la enseñanza a partir de una división del conocimiento en asignaturas o la errónea función atribuida a exámenes y calificaciones. Todo ello acarrea limitaciones que hacen que los niños se sientan como en una prisión, y la única solución es permitirles salir a la calle y aprender de la vida misma. Habría que dejar también que “cada niño fuese el director, planificador y asesor de su propia educación” y que “cada uno decida lo que quiere aprender, cómo y cuándo quiere aprenderlo y hasta qué punto lo está aprendiendo bien”. La escuela-cárcel se convertiría así en “una fuente de aprendizaje libre e independiente”. Los capítulos llevan títulos tan sugestivos como “Las escuelas son lugares nefastos para los niños”, “Los profesores hablan demasiado”, “Cómo hacer que los niños odien la lectura” o “La tiranía de los exámenes”.

**HUBERMAN, M.:** “*Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión*”, trad. S. Arencibia y J. Oliver, **Qurrículum** nº 2, 1990, pp. 139-159.

Huberman, investigador prestigioso de la Universidad de Ginebra, presenta aquí un estudio hecho a base de entrevistas múltiples entre profesores de Secundaria, que se incluye entre los que tratan la trayectoria de los enseñantes, relativamente numerosos en los últimos años. Si bien “el estudio de la vida humana ha apasionado a las mentes desde hace mucho tiempo”, el análisis científico de las trayectorias profesionales es mucho más reciente. El autor comienza enumerando “algunas cuestiones fascinantes de la investigación” (¿hay fases o estadios en la enseñanza?, ¿cómo percibe el profesor los diferentes estadios de su carrera?, ¿hay ciertos momentos de saturación, de crisis, de desgaste?...), para referirse luego a las tendencias generales del ciclo de la vida de los enseñantes y proponer un ensayo de síntesis: tras los inicios, caracterizados por el titubeo, se percibe una cierta uniformidad hasta la fase de “estabilización”; sobre mitad de la carrera se producen múltiples ramificaciones (diversificación, replanteamiento, distanciamiento, conservadurismo) para terminar en una fase única (ruptura: serena o amarga). Define más adelante los itinerarios-tipo, centrados en trayectorias completas y, según el autor, es la primera vez que se estudia empíricamente el conjunto de la carrera.

**IMBERNON, F.:** “*La formación del profesorado*” in **Jornadas sobre Formación del Profesorado** (vid. VV.AA.), pp. 41-86.

En la Introducción señala el autor las diferencias entre la concepción de la formación del profesorado existente con anterioridad a los años setenta (preocu-



pada sobre todo por los aspectos cualitativos de la enseñanza) y la que se ha desarrollado con posterioridad (que ya puede insistir en los aspectos cualitativos). Afirma que “(es necesario) reunir en un continuum la formación inicial y la permanente”: ambas son dos etapas de un mismo proceso. Divide su exposición en varios apartados: la F.P.P. y la diversidad profesional de los enseñantes; componentes en la formación del profesorado; la formación permanente como política de perfeccionamiento; tendencias actuales en la F.P.P.

**JACKSON, P.:** *La vida en las aulas*: vid. **PEREZ, A.I. y GIMENO, S.**

**JEREZ MIR, R.:** “*La Sociología de la Educación en la formación de profesores: criterios epistemológicos y didácticos y apuntes de diseño*”, **Didáctica** nº 2 (Madrid, Universidad Complutense), 1990, pp. 111-118.

Tras señalar la actualidad de la Sociología de la Educación, el autor indica la necesidad de un replanteamiento del lugar que ocupa la educación escolar en el contexto de la cultura: ¿Cuáles son las funciones básicas del sistema de enseñanza en nuestra sociedad? Define luego los criterios didácticos y epistemológicos para este tipo de trabajos y hace un diseño histórico y sistemático, insistiendo en la necesidad de una guía didáctica que ofrezca una síntesis actualizada y coherente puesta a disposición del aprendiz de maestro y del profesor en ejercicio.

**JERSILD, A. T.:** *La personalidad del maestro*, trad. L.A.Wadel, Buenos Aires/Barcelona, Paidós, 1986.

Este libro, cuyo título original *When Teachers face themselves* es lo bastante significativo, escrito “para maestros con ayuda de maestros”, es un análisis de ciertos aspectos fundamentales de la labor de los docentes que inciden en su vida personal y profesional: luchas, satisfacciones y esperanzas, aspiraciones y pugnas (Introducción). Parte de la base de que “la educación debe ayudar a niños y adultos a conocerse a sí mismos y a desarrollar saludables actitudes de autoaceptación”, y pretende ser “un estudio cabal y empírico de las preocupaciones personales del maestro”. La investigación abarca cuatro momentos: examen de las reacciones que suscita la idea de autocomprensión como meta básica educacional; entrevistas personales; estudio de los problemas expuestos; y evaluación de discusiones sobre la autocomprensión. Los temas estudiados son la ansiedad, la soledad, la búsqueda de sentido, sexo, hostilidad y comunidad de sentimientos. En los apéndices aparecen las encuestas utilizadas, los resultados cuantitativos y un inventario de los problemas personales con los porcentajes correspondientes.

**JUIF, P. y LEGRAND, L. (dirs.):** *Didáctica y renovación pedagógica*, trad. M.T. Palacios, Madrid, Narcea, 1980.

Se trata de un volumen colectivo que reúne artículos hasta entonces dispersos, de utilidad para los enseñantes interesados en la renovación pedagógica (y más concretamente en la pedagogía de la participación) y centrados en la pedagogía curativa, la tecnología educativa y la enseñanza programada. Es interesante el último apartado: "Hacia el horizonte del año 2000".

**LATORRE, A. y GONZALEZ, R.:** *El maestro investigador*, Barcelona, Grao, 1987.

Los autores presentan una guía para llevar a cabo la investigación en el aula (considerando que el maestro no debe limitarse a la docencia), que es el lugar donde debe surgir y desarrollarse. Reflexionan y dan pautas de tipo práctico.

**LOSCERTALES, F. et alt.:** "*Las Prácticas de enseñanza vistas por sus protagonistas*", **Investigación en la Escuela** nº 3 (Universidad de Sevilla), 1987, pp. 61-69.

Por medio de un cuestionario, los autores parten de la hipótesis básica siguiente: "La exploración de las autopercepciones de los alumnos en prácticas puede proporcionar datos sobre las necesidades y carencias que sienten los profesores debutantes. Estos datos serán una contribución válida a la elaboración de unas líneas eficaces de formación inicial del profesorado". Se comprueba que, en prácticas, el interés de los alumnos de las EUM por la enseñanza evolucionó hacia posturas más realistas. La investigación-acción, por otro lado, puede ser una respuesta a las situaciones de ansiedad: mejora la práctica educativa y evita que los modelos se anquilosen. Como conclusión apuntan que hay que mejorar el bagaje instrumental y de contenidos de los alumnos antes del periodo en cuestión.

**LUENGO GONZALEZ, R. et alt.:** "*Sobre los estudios de Profesorado de E.G.B.*", Badajoz, E.U.M., 1980.

Se intentan aquí un acercamiento a la realidad de las E.U.M.: ingreso, formación de los futuros profesores, planes de estudio, soluciones al problema de las prácticas, acceso a la profesión, ampliación de estudios. Proponen un currículum de cuatro años (de los que el último estaría dedicado exclusivamente a prácticas) con fuerte selección de entrada, y un profesorado que también sea maestro o posea conocimientos psicopedagógicos.

**MARTINEZ BONAFE, J.:** "*Pensamiento del profesor y renovación pedagógica*", **Investigación en la Escuela** nº 4 (Sevilla), 1988, pp. 13-18.

Este artículo presenta un enfoque de investigación educativa, "un paradigma centrado en el profesor como sujeto mediador directamente implicado en las posibilidades de cambio dentro de las aulas". Para ello se parte de lo que se ha denominado "pensamiento del profesor", que analiza al enseñante "en tanto que

construcción personal y biográfica” y, en este caso, determina la importancia de su actitud ante la innovación.

**MARTINEZ MUT, B.:** *El Perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades*, Madrid, Anaya, 1983.

“La actualización del profesorado es un tema universal, inevitable y hasta polémico (...) Todo obliga a planificar la educación permanente de los docentes como una tarea prioritaria”(Prólogo de R. Marín Ibáñez). Siguiendo estas afirmaciones, el autor presenta los resultados de diez años de trabajo en formación y perfeccionamiento del profesorado, centrándose en los problemas del reciclaje y la formación in-service y abordando también ciertas actividades de formación inicial, particularmente las referidas a las E.U.M. Los cuatro capítulos abordan los siguientes temas: preocupación internacional por el perfeccionamiento del profesorado, tipos de actividades, modalidades de realización y conclusiones. Se completa con una útil relación bibliográfica (pp. 201-214).

**MARTINEZ SANCHEZ, A.:** *Guía de Prácticas de Enseñanza (Orientaciones para alumnos de Escuelas de Formación del Profesorado)*, Madrid, Narcea, 1977 (Apuntes IEPS).

La autora deja constancia, en primer lugar, de la frecuente desinformación de los alumnos de las Escuelas De Formación del Profesorado sobre qué son las Prácticas de Enseñanza, para qué sirven y qué se espera de su actuación durante ese periodo de la formación inicial: “En muy pocos casos el futuro profesor tiene una definición clara de las metas a conseguir al realizar las prácticas”. Este problema ha ido adquiriendo progresivo interés, tanto en la planificación como en el perfeccionamiento profesional de diversos empleos y trabajos. Propone tres fases en la organización: preparación, ejecución y balance, que desarrolla en otros tantos capítulos (Conocimiento de la realidad escolar, Participación en la vida escolar y Verificación de las experiencias). La obra se completa con una “Bibliografía sobre el profesor”.

**MARRERO ACOSTA, J.:** “*Panorama de la investigación curricular*”, *Curriculum* nº 1, 1990 (La Laguna / Las Palmas), pp. 7-30.

La intención es hacer un breve recorrido por las distintas perspectivas de investigación curricular, resumiendo cada una de ellas (Introducción). La razón es que “estamos asistiendo a una redefinición” del tema. La bibliografía reciente es abundante, dentro de la “polémica en torno a las Ciencias Sociales” (Positivismo decimonónico frente a Hermenéutica, Racionalismo crítico frente a Teoría crítica, Intención frente a explicación) y aquí se ofrece una síntesis de los principales enfoques, analizando “cómo se concibe el objeto de investigación, el planteamiento epistemológico que sostiene, los distintos modelos a que da lugar y los procedimientos metodológicos más comunes”. Dentro de ellos se

tratan los enfoques positivista, interpretativo y crítico. El trabajo se cierra con “algunas conclusiones para seguir reflexionando”.

**MASSA ORTIGÜELA, C.:** “*El Libro Blanco y la imagen del profesor: la constancia de una ausencia*”, **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado** nº 7, mayo de 1990, pp. 137-146.

La imagen que da el Libro Blanco de la figura del profesor es, en opinión de la autora, completamente insatisfactoria (“no sólo por lo dicho sino, y especialmente, por lo no dicho, por lo que se oculta”) a pesar de que el texto resalta la singularidad y el protagonismo del profesor en los procesos de enseñanza: por lo tanto, de sus acción dependerá la consecución de una escuela renovada pues, como puede leerse en él, “el papel reservado al profesor en el futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento”. Lo que falta es la referencia a la función moral, porque las que se le asignan quedan adscritas al ámbito instrumental meramente. Basándose en palabras de Nietzsche insiste en la importancia que tiene la educación ética para los ciudadanos, con vistas a alcanzar un desarrollo integral.

**MEDINA REVILLA, A. y DOMINGUEZ, M.C.:** *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica: educación y futuro*, Madrid, Ed. Cincel, 1989 (Col. Monografías para la Reforma).

Los autores pretenden presentar una síntesis de la reflexión y el debate que actualmente se lleva a cabo sobre la formación del profesorado. Destacan especialmente la importancia de la figura del profesor, que se ve obligado a comprender el proceso de enseñanza, elaborar el material e intervenir activamente en las reformas curriculares.

**MENENDEZ AYUSO, E.:** “*La enseñanza del Inglés en la E.U. de Magisterio*”, **Guiniguada** nº 1 (1984), pp. 53-59.

Frente a la antigua concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras como un modo de proporcionar los útiles que hicieran posible el estudio de su literatura, los motivos por los que se imparten las lenguas en la segunda etapa de E.G.B. son actualmente bien distintos: el uso instrumental del idioma es el objetivo prioritario, en sus facetas de entender, hablar, leer y escribir. Y aunque esta idea no es ya reciente en el mundo occidental, no se extendió en nuestro país hasta principios de los sesenta, y se hizo realidad oficial con la Ley General de Educación de 1970. El futuro profesor necesita conocer no sólo la lengua en profundidad, sino también un modo articulado de enseñarla después. Lengua extranjera y su didáctica es lo que, en rigor y específicamente, da sentido a la existencia diferenciada de las Escuelas de Magisterio.

**MERINO ARRIBAS, J.M.:** “*La enseñanza comprensiva en Europa y la*

LOGSE”, **Nuestra Escuela** nº125, sept.-octubre 1991, pp. 25-28.

Enseñanza comprensiva es “aquella que ofrece las mismas oportunidades de formación y experiencias educativas a todos los alumnos, prescindiendo de la situación social, económica o de raza, sexo o ideología”. En Europa se han hecho reformas tendentes a la implantación de este tipo de enseñanza desde principios de los años cincuenta, empezando en los países escandinavos. En España aparece con el Libro Blanco de la Educación: la etapa obligatoria de la Educación Secundaria se configuraría como un periodo educativo nuevo, “con un intenso carácter comprensivo”. La concepción educativa de la actual LOGSE se inscribe en esta tendencia. El autor expone argumentos favorables a su implantación.

**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA:** *La Reforma de la formación de profesores de Educación General Básica*, Madrid, 1982.

Se trata del informe del grupo de trabajo designado para el estudio de la reforma de la formación del profesorado en cuestión, tanto inicial como permanente. Insiste en la necesidad de una formación auténtica de los docentes de E.G.B., no de aspirantes a un segundo ciclo universitario. Ofrece una perspectiva histórica por medio de cuadros comparativos de planes anteriores (1871, 1914, 1931, 1940, 1942, 1945, 1950, 1967), un análisis del plan 1971 y la relación de necesidades futuras. Dedicó capítulos a la situación de las E.U. de Formación del Profesorado, la reforma de los planes de estudio, el profesorado de las E.U.M., el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y los Colegios de Prácticas.

*Investigaciones educativas C.I.D.E.-I.C.E.s 1982-86*, Madrid, Centro Nacional de Investigaciones y Documentación Educativa, 1982.

Este volumen recoge un catálogo de resúmenes de las investigaciones financiadas y coordinadas por el C.I.D.E. en el periodo expresado arriba. Antiguamente se habían publicado dos relaciones de las llevadas a cabo por la Red INCIES-ICEs (1975-78 y 1978-82), de las que éste constituye la tercera parte. Se estructura en grupo temáticos y diversos índices (Institutos, Materias, Autores). Los temas son, en este caso: I. Política y sistema educativo. II. Programas y contenidos de la enseñanza. III. Métodos de enseñanza. IV. Rendimiento escolar y evaluación. V. Educación especial y compensatoria. VI. Psicología y educación. VII. Formación de profesores y profesión docente. VIII. Sociología y educación. IX. Administración educativa y planificación. X. Formación profesional y empleo. Nos interesa aquí particularmente el capítulo VII, algunos de cuyos títulos se reseñan separadamente.

*Informe sobre la formación permanente del profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria(1983-86)*, Madrid, Subdirección General de Perfecciona-

miento del Profesorado, 1986.

Los esfuerzos del M.E.C. para mejorar la formación y perfeccionamiento del profesorado se inscriben en la política de “extender los alcances de la democratización en todo lo referente a las relaciones sociales que se generan en la escuela”, que afecta igualmente al currículum y a la organización escolar (Introducción). Este informe da cuenta de los contenidos de una amplia encuesta a los profesores, comentando sus resultados globales y los aspectos particulares más significativos. Consta de cuatro partes: Balance de la gestión de la S.G.P.P.; Los Centros de Profesores: características de la nueva política de formación permanente del profesorado; Qué opinan los docentes de su profesión; y Los planes de perfeccionamiento del profesorado del M.E.C. Se completa con anexos diversos en los que se incluyen textos legales y documentos de trabajo, además de la “Encuesta sobre formación del profesorado”.

*Colección Formación Permanente del Profesorado*, Madrid, S.G.P.P.

Publicados en diversas fechas, incluye documentación y propuestas de trabajo para Grupos y Seminarios Permanentes. Abarca materias como CC.SS., Francés, Matemáticas, Química, Educación Física, Expresión Artística, CC.Experimentales, Educación Tecnológica, Física, Educación Infantil, Lecto-escritura o Psicopedagogía. Los volúmenes “Los CEPs en la prensa” y “La Reforma en la prensa”, ambos de 1986, dejan constancia de la polémica suscitada por la Reforma, y recogen opiniones a favor y en contra de su implantación.

*Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base*, Madrid, 1989.

Existen dos volúmenes, uno dedicado a Infantil y Primaria y otro a Secundaria. Partiendo de los principios del D.C.B., ofrecen ejemplos de unidades didácticas desarrolladas que sirven de modelo para la enseñanza que propugna la Reforma, en diversas áreas y según un esquema globalizador.

*Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*, Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica, 1989 y 1990 (4ª).

Se concibe este plan como continuación indispensable de otros proyectos ministeriales (Libro Blanco y D.C.B.) y en él se presentan dos planes que tienen como objetivo último “dotar al profesorado de elementos y recursos para poder responder al reto de la mejora cualitativa que la sociedad demanda al sistema escolar”. El plan de investigación debe ligarse a la práctica cotidiana del profesorado, y el de formación se entiende como una reflexión sobre los problemas que plantea la acción educativa. En el primero se contemplan los siguientes apartados: Significado y funciones de la investigación; Su organización; Su contexto: Análisis de las nuevas demandas; Objetivos; Acciones previstas. En el segundo: Contexto socio-educativo; Modelo de formación permanente; Estructuras; Planes de actuación; Evaluación; Valoración de los recursos huma-

nos y económicos. El modelo que propone el MEC es el de una formación basada en la práctica profesional descentralizada, llevada a cabo por medio de estrategias diversificadas en el centro educativo, eje de la formación permanente.

*Debate del D.C.B.: Informe y Síntesis*, Madrid, 1991.

“Del éxito de la Reforma se desprenderá una mejora de las posibilidades de los individuos y de la capacidad de la sociedad en su conjunto”, afirma el ministro Solana en la *Presentación*. Una vez aprobada la LOGSE, corresponde al Gobierno la fijación de los aspectos básicos del currículo, que constituirán las enseñanzas mínimas. En junio de 1989 el MEC ofreció una propuesta para debate (Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria) junto con el Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo. Fue luego objeto de análisis y contraste con la participación de numerosos grupos de profesores e instituciones en el ámbito nacional. El volumen en cuestión recoge tales posiciones, de manera ordenada, para cada uno de los puntos tratados, y el resultado del debate, “que ha permitido y permitirá enriquecer la propuesta inicial”. Se incluye el cuestionario empleado, que se refiere al diseño del DCB en sus generalidades y a cuestiones sobre cada etapa y área (CC.NN., Educación Física, Expresión visual y plástica, Geografía e Historia y CC.SS., Lengua y Literatura, Lenguas extranjeras, Matemáticas, Música y Tecnología).

*Formación del profesorado (Informe), curso 1991-92*, Madrid, 1991.

Se trata de una enumeración de las “principales vías y propuestas de formación permanente que se irán convocando a lo largo de los próximos meses”, con la conveniente diversificación de las estrategias y modalidades formativas, de manera que puedan responder a las distintas necesidades, ofreciendo una amplia gama de posibilidades de formación que supone “una articulación del compromiso que la Administración ha contraído en la LOGSE”.

**MONTERO MESA, M.L.:** *“Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de E.G.B.”*, Santiago de Compostela, Facultad de Filosofía y CC.EE., 1985.

Esta investigación tiene un doble objetivo: conocer las características de la formación en ejercicio del profesorado de EGB y realizar una aproximación empírica a sus necesidades formativas. Fue realizada en setenta y dos centros de EGB de Galicia, y llega a la conclusión de que la aproximación empírica a las necesidades formativas del profesorado permite una mayor adecuación a la formación en servicio.

**MONTERO MESA, M.L. (ed.):** *Lecturas de formación del profesorado*, Santiago de Compostela, [Túrculo Textos], [1987].

Es éste “un conjunto de trabajos diversos unidos todos por su pertenencia al campo de conocimiento de la Formación del Profesorado”, prescindiendo de la reducción inicial de este concepto a la formación inicial y a su papel exclusivo en los niveles primarios de enseñanza y considerándolo como “un ámbito disciplinar sobre el que se puede investigar y construir conocimiento y que puede ser objeto de enseñanza y especialización”. Se estructura en cuatro grandes apartados: I. La formación del profesorado: aspectos básicos (su realidad y esperanza, el profesor del siglo XXI, obstáculos a las posibilidades de renovación). II. La formación del profesorado en la práctica (formación de maestros, la disyuntiva teoría/práctica, formación del pensamiento pedagógico, evaluación, experiencias prácticas tempranas). III. La formación en servicio (factores y condiciones que la determinan). IV. Investigación y formación del profesorado (formación del profesorado en España 1970-84, teoría y práctica, investigación y desarrollo profesional, investigación en la acción). El conjunto es útil, porque trata prácticamente todos los aspectos de la formación del profesorado y porque recoge textos de difícil localización en España.

**MORENO MEDINA, M.V.:** “*Historia de la Escuela Normal Masculina de Oviedo en el siglo XIX (1844-1901)*”, Oviedo, Facultad de Filosofía y CC.EE., 1987.

Se plantea la autora como objetivo estudiar la creación, desarrollo y evolución de las Escuelas Normales como centros de formación de maestros, con referencia particular a la de Oviedo, estudiando la credibilidad que obtuvo en la sociedad para la que fue fundada e intentando averiguar si su acción educadora llegó a trascender a la complejidad de los fenómenos políticos y culturales.

**MORRISH, I.:** *Cambio e innovación en la enseñanza*, trad. de P.Valero, Salamanca, Ed. Anaya, 1978.

Aunque no es reciente (*Aspects of Educational Change*, 1976) incluimos esta obra de Morrish en nuestra lista porque sus reflexiones (basadas en A.M. Huberman: *Understanding Change in Education: An Introduction*, UNESCO, 1973) siguen siendo válidas en la actualidad. Insiste en el papel fundamental que tienen las actitudes de los profesores en los cambios educativos y apunta que la mentalidad de aquéllos no suele, globalmente, favorecer las innovaciones: “Las personas dedicadas a la educación saben demasiado bien que el cambio es difícil y molesto, tanto para profesores como para estudiantes, y que suele haber un considerable lapso de tiempo entre las modificaciones que se producen en la sociedad y las innovaciones introducidas en el marco educativo. Maestros y educadores son, en su gran mayoría, un grupo conservador” (Prólogo). Léase con especial atención el capítulo titulado “Características de los resistentes y de los innovadores”, pp. 103-124. Es muy interesante la relación bibliográfica, pp. 207-213 (circunscrita mayoritariamente al mundo anglosa-



jón), y las obras que figuran en ella son comentadas por el autor a lo largo de su trabajo.

**NIETO GIL, J.M.:** *Valoración de la eficacia docente. Problemas y técnicas*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1982.

“El estudio de la eficacia docente es el mayor desafío a la investigación educativa de nuestro tiempo”: esta frase de J. Carvell preside la obra de Nieto, y con ella se quiere anticipar tanto la importancia de la evaluación del profesorado (“pieza clave de toda posible superación escolar, y de todo mejoramiento de la calidad de la educación impartida en los centros docentes”) como la dificultad de llevarla a cabo de un modo objetivo y riguroso (“porque en el estado actual de la investigación pedagógica sobre el tema no se ha llegado a obtener instrumentos útiles y fiables de evaluación; (...) muchas de las variables a estudiar necesitan de más profundas y detenidas búsquedas”). La evaluación profesoral no se concibe como un fin en sí mismo, sino como un medio de mejorar la educación. En el capítulo sobre fundamentación teórica se refiere el autor a la necesidad, finalidad, principios y criterios de la evaluación del profesorado, así como a su situación en el proceso de evaluación educativa. En otros capítulos se estudian temas como los evaluadores, las variables o las características del profesor eficaz.

**NORTES CHECA, A.:** “*La Informática en la Escuela Universitaria de Magisterio*”, *Escuela Española* nº 2.767, 16.5.1985, p. 9.

El autor del artículo propone que la Informática sea una asignatura obligatoria (ya existe como optativa en muchas EUM) en los planes de estudio de Magisterio, dada la importancia que ha adquirido actualmente en la sociedad y su evidente utilidad.

**OCDE-CERI:** *Formación de profesores en ejercicio* (Condición de cambio en la escuela), Madrid, Ed. Narcea, 1985.

En este trabajo se da cuenta de seis años de investigaciones llevadas a cabo por el *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement* y patrocinadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Se trata de una diversidad de programas de formación para profesores en ejercicio, con el fin de inculcarles técnicas, métodos y actitudes renovadores, partiendo de la convicción de que “los sistemas nacionales de enseñanza van a verse obligados en un próximo futuro a dar prioridad a la formación de enseñantes en activo” (Prólogo de J.R. Gass). En los diferentes capítulos se trata, entre otras cuestiones, de la importancia y alcance de este tipo de formación; las características de los enseñantes; la formación de formadores; o las técnicas de evaluación. Se ofrecen luego las principales conclusiones y sus implicaciones para la política y la investigación, así como un marco conceptual para la elaboración de nuevas

políticas y una relación bibliográfica.

**OLALDE QUINTANA, C. y col.:** “*Análisis de la estructura educativa en las E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. en la Comunidad Autónoma Vasca*”, ICE de la Universidad del País Vasco, 1983.

Los autores intentan una aproximación a los problemas de las EUM, especialmente los originados desde la entrada en vigor del Plan Experimental de 1971, ejemplificados en los Centros del País Vasco. Se investiga la opinión de profesores y alumnos y las características de la situación de bilingüismo. Destacan como conclusiones: la corta duración de los estudios, con tasas de repetición y abandono muy bajas; el elevado número de alumnos, con un colectivo femenino altamente superior al masculino; y el mayor índice de egresados del Distrito Universitario Vasco.

**ORDEN HOZ, A. de la et alt.:** “*Utilización del CCTV para la autoevaluación del profesorado en formación*”, Madrid, ICE de la Universidad Complutense, 1975.

Los objetivos principales son facilitar a los nuevos profesores el paso de la teoría a la práctica de la enseñanza, crear un modelo de autoevaluación del comportamiento docente por medio del circuito cerrado de televisión y reforzar los programas de formación del profesorado. Se enumeran los “rasgos del buen profesor” y se dan listados de los factores positivos y negativos de la personalidad de aquél antes y después de su experiencia con el CCTV.

**PACIOS LOPEZ, A. et alt.:** “*Elaboración de un modelo de evaluación y seguimiento de los cursos de formación de profesorado*”, Madrid, ICE de la Universidad Politécnica, 1980.

Se proponen mostrar la eficacia de los cambios inducidos en profesores que siguieron el primer ciclo del Curso de formación del profesorado, y detectar las modificaciones reales y permanentes de la conducta de los profesores en sus aulas como consecuencia de la asistencia a los cursos. El 50% aproximadamente de los que siguieron los cursos expresaron ganancias positivas en cada tema cubierto en los respectivos seminarios, pero los directivos y alumnos rebajan tales ganancias. Los autores, por otro lado, creen que existe un factor apreciable de falta de sinceridad en las respuestas.

**PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (dirs.):** *Desarrollo psicológico y Educación*, Madrid, Alianza Ed., 1990, 3 vol.

Esta obra quiere ser un medio de puesta al día en tres campos de conocimiento diferentes pero obviamente relacionados entre sí y que corresponden a los títulos de cada volumen: Psicología evolutiva (I), Psicología de la educación (II) y Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar (III). Resulta de

utilidad por corresponder, con coincidencia casi absoluta de los nombres, a materias troncales de las nuevas especialidades de la diplomatura en E.G.B., y por presentar un panorama amplio de temas que interesan tanto a la formación inicial del profesorado como a la permanente.

**PATIÑO RODRIGUEZ, E.:** *“Desarrollo histórico y situación actual de la Educación Normal de Panamá”*, Madrid, Facultad de Filosofía y CC.EE. de la Universidad Complutense, 1983.

En esta investigación se estudian las características y la estructura de la Escuela Normal en Panamá, a través del panorama histórico de la educación en ese país desde la época colonial hasta nuestros días. Se exponen sugerencias a los responsables de la política educativa para conseguir superar las deficiencias en la formación de maestros: intensificar los servicios de orientación educativa y vocacional, potenciar la formación y el perfeccionamiento del profesorado de la E.N., superar la rutina con la implantación de técnicas actuales, propiciar el intercambio de experiencias docentes con otros países y la creación de organizaciones docentes verdaderamente profesionales.

**PEREZ, A.I.; GIMENO, S.:** *“Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico”*, **Infancia y Aprendizaje** nº 42 (1988), pp. 37-63.

En el resumen inicial aclaran los autores que pretenden una “revisión crítica de la literatura de los últimos diez años sobre el tema del pensamiento y la intervención práctica del profesor”, y que “se analiza la evolución de los estudios e investigaciones desde los planteamientos más cercanos al paradigma proceso-producto y mediacional, de marcado carácter psicológico, a los estudios alternativos, con mayor influencia filosófica y sociológica y que conceden mayor importancia a las estructuras de los contenidos del pensamiento del profesor”. Dentro del panorama mencionado, señalan que la búsqueda de nuevas orientaciones provocó el auge de los modelos mediacionales centrados en el pensamiento del profesor y en las características internas de los alumnos. La obra de Jackson *La vida en las aulas* (1968) supone una crítica radical a los planteamientos estrechos de la investigación sobre la eficiencia en la enseñanza: plantea la necesidad de conocer el pensamiento del profesor para entender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas ideas se ahogan en “la corriente triunfal de miope positivismo didáctico de los sesenta”, y habrá que esperar hasta 1974 (Conferencia Nacional de Estudios sobre Enseñanza, U.S.A.) para que resurja con fuerza la propuesta de estudios sobre el pensamiento del profesor, “construcción subjetiva e idiosincrática elaborada a lo largo de la historia personal”. Las investigaciones que se desarrollan a partir de aquí se agrupan en dos corrientes principales: el enfoque cognitivo (modelo de Clark y Peterson) y los enfoques alternativos (pensamiento práctico y socializa-

ción del profesor: Miller et alt., psicología soviética, Kelly).

**PINEDO FERNANDEZ, J.A.:** “*Autoconcepto-autoestima, percepción del profesor y rendimiento escolar*”, Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y CC.EE., 1986.

Intenta comprobar tres hipótesis: el mayor nivel de autoestima determina expectativas de notas más altas y resultados reales mejores; una autoestima mayor influye positivamente en la percepción del profesor; entre los estudiantes de FP y los de BUP ha de existir diferencia en el autoconcepto y rendimiento. La hipótesis primera y tercera quedaron confirmadas parcialmente, y la segunda completamente.

**REPETTO JIMENEZ, E.:** *Diseño, aplicación y evaluación de módulos de aprendizaje para la formación inicial del profesorado de E.G.B. en Ciencias*, Universidad de Las Palmas, Departamento de Didácticas Especiales, 1990.

A partir de algunos interrogantes y conclusiones obtenidos en experiencias anteriores se considera la necesidad de un cambio en el proceso de formación de estos profesores y se plantean cuestiones que demandaban la incorporación de determinadas estrategias de aprendizaje de la Didáctica de la Física y de la Química. La muestra estuvo constituida por los alumnos de esta asignatura en la Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. de Las Palmas. Tres son los problemas principales : I) ¿Cuál es la situación inicial de los futuros profesores de E.G.B. de Ciencias, en cuanto a su formación científica y su formación profesional? II) ¿Cuál es la incidencia de las metodologías aplicadas en los módulos 1 (Estudio del sonido), 2 (Estudio de la Electricidad) y 3 (Estudio de las Reacciones Químicas) en la formación inicial de futuros profesores de E.G.B. de Ciencias? III) ¿Qué incidencia tiene la metodología desarrollada en la investigación sobre la práctica docente de estos alumnos? Tras la necesaria revisión de la literatura científica que configura el marco teórico, se plantean las hipótesis experimentales. La Hipótesis Principal Uno estudia las condiciones iniciales de los alumnos. Se diseñaron unas pruebas y encuestas que sirvieron para determinar sus características según los conocimientos científicos y profesionales. Para la Hipótesis Principal Dos, se diseñaron tres módulos de aprendizaje, escalonándose en ellos los contenidos didácticos. En la Hipótesis Principal Tres se proyectaron experiencias sobre el tema de las reacciones químicas en E.G.B. Se idearon una serie de pruebas e instrumentos que facilitarían el análisis cualitativo y cuantitativo de las variables : prueba inicial y final, encuestas, cuestionarios, protocolos de observación sistemática...Se aplicaron técnicas estadísticas en el tratamiento de los datos (Programa BMD P4M. Varimax). Globalmente se ha creado una estructura de investigación que pretende integrar diferentes paradigmas y temas educativos con especial relevancia en la formación inicial de los profesores de E.G.B. de Ciencias.

**REPETTO JIMÉNEZ, E; MESTRES IZQUIERDO, A; MATO CARRODEGUAS, M.C.:** *Actualización en didáctica de las Ciencias Experimentales: Algunos temas de interés*, Universidad de Las Palmas, Departamento de Didácticas Especiales, 1991.

El objetivo fundamental de este trabajo es aportar planteamientos que puedan ser útiles a los profesores en el aula, a la vez que propiciar una reflexión sobre la manera de proceder en la enseñanza de las Ciencias Experimentales para lograr unos resultados óptimos. Se comienza con una introducción al modelo constructivista con objeto de conectar a los profesores con los principios psicológicos que lo informan: el papel que desempeñan en él las *ideas previas* de los alumnos; el énfasis que pone en que el discente no sólo aprenda sino, lo que es más interesante, sea consciente de que está aprendiendo; la capacidad para transferir estos conocimientos a situaciones nuevas; la motivación para seguir aprendiendo. Se aplica esta metodología al desarrollo de varias unidades didácticas de Ciencias Experimentales, tomadas como pretexto (podrían haber sido otras) para que se familiaricen los docentes con este modelo de enseñanza y aprendizaje. Con estos principios generales se aborda el estudio de unas técnicas instrumentales básicas, a fin de homogeneizar en lo posible las habilidades manipulativas. Se establecen luego unos módulos de aprendizaje sobre temas de Ciencias de la Naturaleza y Química tratados independientemente. Finalmente se aplica la metodología constructivista al estudio interdisciplinar del *ojo y el proceso de la visión*.

**RIAZA BALLESTEROS, J.M. et al:** *“Los sistemas de formación del profesorado en los países avanzados”*, Madrid, C.I.D.E., 1985.

El estudio en cuestión se refiere a la enseñanza no universitaria. Analiza datos sobre gran parte de los países europeos y pretende obtener directrices paradigmáticas que puedan servir para decisiones futuras en España. Las tendencias recientes en materia de formación de profesores se inclinan por la figura del profesor investigador, es decir, el profesor que está capacitado para investigar en su aula, y ha de ser además “autoevaluador” y “teorizador de la propia experiencia”. En los sistemas de reclutamiento existen las modalidades más diversas. En cuanto a la duración, se extiende de dos a tres años para la educación primaria, y de cuatro a cinco para la secundaria.

**ROCKWELL, E. y MERCADO, R.:** *“La práctica docente y la formación de maestros”*, *Investigación en la Escuela* nº 4, 1988, pp. 65-78.

Los autores parten de la necesidad de reconceptualizar la práctica docente, estableciendo sus relaciones con el contexto escolar y las implicaciones en la formación de profesores. Dividen su exposición en los epígrafes siguientes: relación entre práctica docente y contexto institucional; condiciones materiales del trabajo docente; los sujetos y sus saberes; la formación de maestros y la

práctica docente; la investigación en las instituciones de formación docente; el conocimiento de los maestros y el trabajo de formación docente.

**ROMAN PEREZ, M. y DIEZ LOPEZ, E.:** *Curriculum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la Reforma*, Pamplona, Dirección Provincial del MEC, 1989.

Este trabajo intenta definir un marco teórico para el D.C.A. La sugerencia es seguramente de utilidad en un momento en que el profesorado busca todo tipo de orientaciones para la elaboración de diseños curriculares, pero no se concreta en una aplicación práctica. En los cinco capítulos se habla del concepto de aprendizaje en que se basa el DCB (cognitivismo); del aprendizaje social y la necesidad de que el profesor centre sus esfuerzos en que el alumno aprenda a aprender; de los principios sociodidácticos que sustentan el DCB (búsqueda del desarrollo integral del alumno, construcción de aprendizajes significativos, globalización, pensamiento crítico); de las principales conceptualizaciones del curriculum. Se ofrece, finalmente, un modelo aplicable al DCA, o modelo de intervención en el aula.

**ROZADAS, J.M.; CASCANTE, C.; ARRIETA, J.:** *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Gijón, CYAN, 1989.

Parten los autores, acertadamente, de la relación que debe existir entre la formación de los profesores y los desarrollos curriculares, y que debe basarse en la reflexión de aquéllos sobre éstos. Proponen un modelo dialéctico que critica, por inconsecuentes, la actual Reforma educativa y el plan oficial de Formación del profesorado, porque no propician suficientemente la meditación de los docentes sobre su tarea diaria y en cambio potencian en exceso la asistencia a cursillos y otras estrategias tradicionales. Hacen falta medios y recursos que faciliten la toma de decisiones desde la práctica docente. Los temas principales de este trabajo son los siguientes: interdisciplinariedad y curriculum; relación teoría-práctica; dimensión sociomoral de la educación.

**SAEZ, J.M.:** “*La investigación-acción y la formación del profesorado*”, *Investigación en la Escuela* nº 2, 1987, pp. 15-20.

El objetivo de este trabajo es dar pautas para la reflexión sobre lo que son el desarrollo curricular, el desarrollo y la actividad profesional y la formación inicial y permanente del profesorado. Tales pautas son necesarias en España en estos momentos de cambio, frente a países como Inglaterra, donde ya existe una larga tradición de análisis de esas cuestiones. El curriculum, por otro lado, se encuentra en momentos de revisión en todo el mundo, por la constante revolución tecnológica. El análisis del caso inglés muestra cómo, tras veinte años de cambios curriculares, la situación se ha transformado considerablemente, partiendo de la afirmación hecha por Stenhouse en los setenta: “El cambio curricu-

lar no se puede llevar a cabo si el profesorado no participa activamente en el proceso". Es importante no olvidar las realaciones entre teoría y práctica, base de la investigación-acción, que sería la respuesta al problema y que Carr y Kemmis consideran una auténtica ciencia educativa.

**SEVA DIAZ, A.:** *La salud mental de los profesores*, Zaragoza, I.C.E. de la Universidad, 1986.

Se analizan los procesos que influyen en la salud mental del profesorado y, por extensión, en el proceso educativo. La muestra es amplia: profesores de EGB, BUP y Universidad en un total de 283. Casi la mitad de ellos presentan un malestar psicológico importante. No resultaron significativas las diferencias entre varones y hembras. Los profesores de EGB parecen ser los más sanos, seguidos de los de Universidad, y los de BUP serían los más afectados. Como conclusión general apunta el autor que los docentes representan "un grupo de alto riesgo en el campo de la higiene mental".

**TOLEDO VAZQUEZ, G.:** *Las Escuelas de Magisterio de la Iglesia en Madrid y su aportación a la formación de maestros, 1945-1970*, Madrid, Universidad Complutense, 1984.

Estudia las nueve E.M. de la Iglesia de Madrid, como representantes de las demás existentes en España, en el contexto de la situación histórica durante el periodo indicado en el título. Se crean como consecuencia de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, llegando a ser 118 en todo el país; algunas duraron poco tiempo. Las que continuaron "supieron prestar a la sociedad una eficaz labor educativa y sus técnicas pedagógicas estuvieron siempre a la altura exigida".

**VV.AA.** *La formación práctica de los profesores*, Santiago de Compostela, Universidad, 1987.

Se trata de las Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares celebradas en Poio (Pontevedra) en septiembre de ese año y organizadas por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de Santiago, cuyos componentes se han preocupado especialmente por los problemas de la formación del profesorado. En esta recopilación se abordan diversos temas relacionados con las prácticas de enseñanza y, en su conjunto, constituye un tratado sobre sus principales problemas: la perspectiva histórica (A. Pozo: "Pasado, presente y futuro de las prácticas de enseñanza"), su importancia en el curriculum (P. Benejam: "Modelos de prácticas en la formación del profesorado"; L. Montero: "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional"; L.M. Villar: "Investigaciones actuales sobre la formación pre-service") o su repercusión en la vida profesional (M.A. Zabalza: "La práctica, el práctico y las prácticas...").

*“Hacia un nuevo modelo didáctico basado en la investigación”*, **Investigación en la Escuela** nº 1, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1987.

Recoge los trabajos presentados en las Jornadas de Estudio sobre Investigación en la Escuela (Sevilla, 1985), cuya intención principal era “establecer las líneas maestras de un modelo didáctico alternativo, fundamentado en la investigación escolar” y ofrecer un análisis de las posibilidades y dificultades del nuevo modelo, “bien fundamentado en la teoría y que pueda ser contrastado en la práctica”, y de profundización en una caracterización más exacta de la investigación como metodología didáctica y de sus puntos de contacto con la investigación científica. Hay cuestiones que quedan abiertas: ¿cómo armonizar el necesario grado de libertad que debe existir en la elección del objeto de estudio? ¿Cómo establecer cuáles son los aprendizajes fundamentales en cada nivel y materia? ¿Cómo determinar objetivamente el papel del profesor para ayudar válidamente al alumno en la construcción progresiva del conocimiento? Vid. entre otros: P. Cañal: “Un enfoque curricular basado en la investigación”; R. Porlán: “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”; F. Imbernón: “La formación inicial del profesorado en investigación”.

*“Las evaluaciones”* y *“Vocabulario básico de la Reforma”* in **Cuadernos para la Reforma** nº 4, septiembre de 1990, pp. 2-15.

En el primero de estos artículos se presenta de modo esquemático y claro una explicación sobre la(s) evaluación(es) tal como se entiende(n) en la reforma: qué se evalúa (el proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos y la metodología) y a quién se evalúa (a los alumnos, a los profesores, al centro, a la comunidad educativa y al propio sistema educativo). El segundo es un glosario que puede resultar útil: evaluación educativa, formativa u orientadora, criterial, continua, inicial o diagnóstica, final, autoevaluación, evaluación externa y propedéutica.

**Jornadas sobre formación del profesorado**, Las Palmas G.C., Universidad, 1990.

Recoge este volumen las ponencias y comunicaciones presentadas en las Jornadas del mismo nombre, celebradas en la EU de Magisterio de Las Palmas en noviembre de 1990, algunas de las cuales se reseñan aquí separadamente. Vid. además, entre otros, M.T. Fontán: “La iniciación a la observación de conductas docentes: el vídeo como medio”; J.A. Younis: “El papel de las representaciones sociales de la profesión de maestro y sus implicaciones para la formación del profesorado”; L.A. García y A. Rodríguez: “Profesor creativo, aula creativa...”; J. Alcaraz y A. Pérez: “El pensamiento del profesor y la formación del profesorado de Historia”; T. Chavarría et al.: “Los seminarios permanentes...”; P.



Bazo: "It/Inset para la formación de profesores"; J. Espino: "La F.P.P. desde la óptica de los MRPs"; J. Moya: "La escuela como espacio de F.P.P."; J.L. Vera: "Estudio de casos: su posible utilización en formación inicial y permanente".

*"Resultados optimistas. Un modelo de formación inicial del profesorado"* in **Comunicaciones ICE** nº 4 (1991), Universidad de La Laguna, pp. 10-19.

El artículo lleva como subtítulo "Seis años de continua revisión y evaluación" y expone el modelo de C.A.P. llevado a cabo por el I.C.E. de La Laguna, que "ha invertido todos los esfuerzos en buscar un modelo eficaz de formación basado en la experimentación y evaluación". Su tono triunfalista contrasta con el de la mayoría de las manifestaciones de otros organismos encargados de la formación inicial, que suelen cuestionarse los modelos que aplican y siguen a la búsqueda de mejoras, especialmente en situaciones de cambio como la actual. La explicación del modelo en cuestión contempla concepciones educativas, objetivos y características, estructura, metodología, evaluación y coordinación. Se completa con cuadros elaborados a partir de opiniones de alumnos, quienes expresan su satisfacción por el plan de formación que han seguido.

*"Investigación, diseño curricular y formación del profesorado"*, tema monográfico de **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado** nº 11, mayo-agosto de 1991.

Es un conjunto de comunicaciones presentadas en el Congreso "Investigación-acción y currículum", que tuvo lugar en Valladolid en noviembre de 1990. Se refieren tanto a temas específicos de áreas o materias (M.C. Domínguez: "La i.-a. y el DC de E. Infantil..."; M.C. García: "DCB en matemáticas..."; M.D. Jiménez et alt.: "Tú decides") como a otros más generales (C. García y M. Nieto: "La pedagogía de la igualdad de oportunidades..."; M.N. Castaño: "Habilidades para el estudio...").

**VEZ JEREMIAS, J.M. y VALCARCEL PEREZ, M.:** *La formación de profesores en Didáctica del Inglés. Orientaciones para la Enseñanza Básica Obligatoria*, Murcia, Universidad 1989.

Vid. reseña en **El Guiniguada** nº 1, pp. 347-348.

**VILLA, A.:** *Un modelo de profesor ideal*, Madrid, MEC, 1985.

Presenta los resultados de una investigación cuya finalidad es definir el prototipo de educador, que sigue siendo una de las principales preocupaciones de la pedagogía; la actuación del profesor (y su incidencia en el aula) se considera una variable decisiva en los resultados educativos. El autor intenta encontrar el perfil del profesor ideal, tal como lo perciben los alumnos de 8º de EGB en Vizcaya (aunque es lógico suponer su extensión a otras poblaciones similares), teniendo en cuenta variables personales (sexo, autoconcepto...) y socioeducati-

vas (tipo de centro, clima escolar...). Los profesores preferidos de los alumnos son, en primero y segundo lugar, “el tipo de profesor didáctico y el profesor afectivo”. El autoritario es rechazado casi unánimemente. Al final del libro se recogen dos notables recopilaciones bibliográficas: una general sobre el tema (pp. 283-290) y otra sobre metodología (pp. 291-296).