

ALTERNATIVA A LA FORMACION PERMANENTE EN EDUCACION FISICA

ANTONIO FRAILE ARANDA

RESUMEN

Este artículo tiene como objeto presentar un modelo alternativo de formación permanente en el campo de la Educación Física. Parte de un análisis teórico, donde se indican diferentes modelos de formación del profesorado. A continuación, se hace referencia a la Investigación-acción como metodología a emplear dentro de la formación. Para finalizar con una experiencia de investigación en el aula, realizada por un grupo de profesores de Educación Física.

ABSTRACT

This paper has the object give a model option of formation process for specialista teachers of physical education. It starts from a theoretical analisis where are pointed different models of teacher's formation. Now we'll see, a reference to the action-research as a methodology to use into he formation. We finish, with an experience of investigation in classroom what it war made by a group of teachers of physical education.

PALABRAS CLAVE

Educación Física, Formación Permanente, Investigación Acción.

KEYWORDS

Physical Education, In Service Programme, Action Research.

1. INTRODUCCION

La evolución y el progreso en el campo de la ciencia, la incorporación de nuevos contenidos de enseñanza, la renovación del profesor ante las perspectivas que plantea la reforma educativa,... adquieren gran importancia al diseñar una política de formación permanente.

Los cambios tecnológicos, sociales, económicos... nos exigen una adecuación de los nuevos diseños curriculares, tanto en su formación inicial, como en la permanente. Y si hasta ahora, las preocupaciones para la Administración tenían un carácter cuantitativo, sobre los recursos para escolarizar a toda población escolar, las prioridades político-educativas actuales se dirigen hacia aspectos cualitativos vinculados a la calidad de enseñanza, y al perfeccionamiento del profesor.

No obstante, el cambio en el profesorado no sólo exige recursos: económicos, humanos, materiales,... sino que también, precisa de un nuevo modo de actuar profesionalmente y para ello, se exige:

- Un profesor motivado y actualizado, que sea capaz de afrontar e impulsar los cambios educativos de su aula.
- Una mejor organización y gestión del centro escolar, con un reparto colaborativo de funciones entre profesores.
- Una mayor profesionalidad de nuestros docentes, desarrollando un mayor estatus socio-laboral en su contexto escolar.
- Una mayor valoración entre los profesores de la necesidad de una formación permanente.

Hasta hace unos años, la política de formación permanente se favorecía mayoritariamente desde fuera de la Administración, predominando ofertas de: Movimientos de Renovación Pedagógica, Escuelas de verano,... aunque dichas iniciativas sólo llegaban a un número reducido de profesores, y por lo tanto, no favorecían un cambio significativo de la escuela como tal.

Asimismo, para A. PEREZ GOMEZ (1988, 131) el modelo de formación del profesorado prescrito desde la Administración, ha venido apoyándose en los principios de racionalidad técnico-positivas, determinando con ello dos componentes:

- Uno de tipo científico-cultural, con objeto de asegurar el conocimiento del contenido a enseñar.
- Y el otro, de carácter psicopedagógico, que ofrece la oportunidad de aprender cómo actuar en el aula de modo eficaz.

Como alternativa a ese modelo, las nuevas propuestas de formación deben intervenir sobre: el análisis de la práctica, la reflexión y la intervención del profesor, la conexión entre formación inicial y la realidad de la escuela, la mejora real del profesor,... incidiendo en la mejora cualitativa del sistema educativo en general.

"la actividad docente en el aula ya no puede concebirse como un proceso lineal de transmisión de conocimientos científico-culturales que se generan en la vida intelectual y material de la sociedad, y que se organizan y simplifican en módulos académicos para su aprendizaje secuencial... determinando la reconstrucción de conocimiento vulgar que asimila acríticamente en su vida diaria". (A. PEREZ GOMEZ, 1988, 8).

Igualmente, J. GIMENO (1982) y F. IMBERNON (1989), consideran que el desarrollo profesional de los docentes posea un carácter evolutivo y continuo superando la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento; lo cual, también se ha reproducido en los programas de formación en E.F.

Así, la superación del modelo anteriormente descrito y la búsqueda de nuevo papel para la E.F. en la escuela, fueron entre otras las causas que motivaron la realización de una

experiencia de formación permanente destinada al desarrollo profesional, lo cual se expondrá en la parte final de este artículo.

2. CONCEPTUALIZACION

Son diferentes los términos que habitualmente empleamos para referirnos a la formación permanente: formación continuada, formación profesional, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, perfeccionamiento del profesorado, reciclaje,... Todos ellos, definen el proceso de formación post-escolar derivada de la ocupación profesional, considerando que ésta implica la adquisición de conocimientos íntimamente ligados con el campo profesional.

Para A. PEREZ GOMEZ (1988, 10), este tipo de formación debe:

- Adquirir competencias personales que les permiten intervenir no sólo enseñando, sino provocando el aprendizaje y la reconstrucción permanente del conocimiento adquirido, de modo que éste se convierta en un instrumento privilegiado de reflexión y de actuación racional.

- Favorecer la fusión entre teoría y práctica; es decir, desarrollar el pensamiento práctico, no sólo como esquema teórico, sino como estrategias de intervención, reflexión y valoración de la propia intervención.

- Desarrollar la adquisición de conocimientos científico-culturales base de su objeto de enseñanza, conocimientos profesionales y el desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes propiamente docentes.

Por lo tanto, la formación permanente debe considerarse como un subsistema de la educación, dirigido al perfeccionamiento del profesor en su tarea docente, con el objeto mejorar profesionalmente para adecuarse a los cambios científico-sociales de su entorno.

3. OBJETIVOS

A partir de la propuesta elaborada por la OCDE (1982) consideramos como finalidad de la formación permanente:

- Mejorar las competencias en la ocupación del conjunto del personal de un centro docente.

- Mejorar las competencias profesionales de un profesor considerado individualmente.

- Ampliar la experiencia del profesor, hacia un perfeccionamiento de las perspectivas profesionales o de objetivos de formación.

- Desarrollar los conocimientos y el enfoque profesional de un profesor.

- Ampliar la educación personal o general de un profesor.

Asimismo, F. IMBERNON (1989, 38) analizando la situación de la formación del profesorado dentro del sistema de enseñanza considera que:

- La formación inicial del profesorado no puede cubrir las necesidades básicas profesionales.

- Debe haber continuidad entre formación inicial y permanente, participando ambas en un proyecto educativo coherente.

- La formación permanente ha de propiciar cambios de actitudes, dar soluciones a problemas curriculares, promover la experimentación y reflexión sobre la práctica y no convertirse únicamente en un recetario técnico.

- Los diseños de planes de formación permanente atenderán básicamente a la actualización científica, psicopedagógica, cultural... así como al cambio de actitudes necesarios para asimilar los avances correspondientes.

- Será necesario diseñar, elaborar y aplicar los mecanismos para evaluar la eficacia de las acciones de formación permanente del profesorado.

Y por lo tanto, sus objetivos fundamentales deben ser:

- Estudiar, experimentar y reflexionar sobre la práctica docente y su coherencia pedagógica a la luz de las nuevas aportaciones científicas.

- Intercambiar experiencias y reflexiones con otros profesionales mediante el trabajo en equipo.

- Adquirir nuevas técnicas de trabajo que permitan la experimentación profesional.

- Acceder a centros de recursos, para coordinar, explotar y difundir la información relativa a la educación.

- Participar y colaborar en investigaciones didácticas.

- Adquirir actitudes, hábitos y técnicas de autoaprendizaje.

S. KEMMIS (1987), desde una perspectiva dialéctica considera que:

"Las escuelas no pueden cambiar sin el compromiso de los profesores, y éstos no pueden hacerlo sin la intervención de las instituciones en que trabajan; donde las escuelas y los sistemas son interdependientes e interactivos en el proceso de reforma; y que la educación sólo puede reformarse transformando las prácticas que la constituyen".

Para ello, la formación permanente debe superar los obstáculos que surgen:

- Desde la Administración, en relación a la falta de propuestas e incentivos para que el profesorado participe en programas de formación permanente.

- Desde el profesorado, que no ven en la asistencia a esos programas una promoción personal.

- De la falta de coherencia, ya que mientras que algunos profesores solicitan "recetas didácticas", otros se sitúan en altos niveles de elaboración conceptual, aunque ausentes de preparación psicopedagógica.

A partir de la situación, que padecen los profesores, relacionada con "el malestar docente", J.M. ESTEVE (1979) y A. ABRAHAM (1986) analizan entre otros problemas: Las motivaciones a la hora de elegir la profesión; las relaciones con los alumnos; el ajuste entre ilusiones del profesor y la realidad diaria; el carácter jerárquico de la profesión; la deficiente formación recibida; la actitud desvalorizada de la sociedad; el papel del profesor como agente socializador;...

Como alternativa a esos problemas, McLAUGHLIN (1989, 282) propone:

- Dotar a los centros y a los profesores de recursos suficientes.
- Hacer que se presenten objetivos y metas comunes de centro.
- Favorecer la interacción entre profesores.
- Establecer como finalidad del centro la resolución de problemas.
- Apoyar iniciativas de los profesores.

4. MODELOS

A continuación haremos mención a diferentes modelos de Formación Permanente:

a) *El Modelo Técnico*. Este modelo educativo, basado en el paradigma de racionalidad técnica, considera que la actuación en el aula sigue un proceso lineal teniendo como objetivo prioritario la búsqueda de eficacia; donde el maestro es tan sólo un mediador entre el conocimiento científico y la práctica del aula; siendo el experto quien analiza los problemas del aula: estudiando, explicando y proponiendo, desde un planteamiento academicista los problemas aparecidos, dejando para el maestro las labores aplicativas.

Al considerar que la organización de los medios y recursos para resolver los problemas educativos surgen fuera del contexto del aula; el maestro no precisa de una formación cualificada, limitándose a aplicar las propuestas elaboradas por esos expertos, reproduciéndose una división del trabajo teórico y práctico.

Para A. PEREZ GOMEZ (1988, 140) la formación del profesorado apoyada en el modelo de racionalidad técnica, parte de tres supuestos:

- Aunque se considera que la investigación académica arroja conocimiento profesional útil, se produce una gran distancia entre la investigación académica y la práctica cotidiana, ya que las ciencias básicas producen un conocimiento escasamente significativo, para describir y explicar lo que sucede en el aula.

- El carácter jerárquico y lineal del modelo de racionalidad técnica entre el conocimiento científico y básico, y sus aplicaciones técnicas, tiende a reproducirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, se concibe la "práctica" como la

aplicación en el aula de aquello que se deriva del conocimiento científico; por ello, la práctica se sitúa al finalizar el "currículum teórico", cuando los alumnos disponen del conocimiento científico.

"El maestro es un técnico en la cultura que nos hemos educado la mayoría de los docentes y que se inspira en una ley que pretende regular la educación del siglo XXI,.. como puede comprobarse, en la consideración real de la profesión docente, su proceso de formación y su estatus profesional, puesto que se mantienen prácticamente idénticos a los actuales. No hemos salido de esa cultura de la racionalidad técnica en la consideración de la integración de la teoría y la práctica en educación, de la producción del conocimiento y el gobierno de la práctica". (A. PEREZ GOMEZ, 1991, 79).

b) *Modelo Reflexivo*. Como alternativa al modelo anterior, se crea en el maestro la necesidad por conocer y comprender tanto los problemas del aula, como las razones y consecuencias de sus decisiones prácticas. El profesor se encuentra con múltiples situaciones que no puede resolver a través de rutinas o técnicas tradicionales, y que tampoco podrá analizar desde la investigación tradicional. Asimismo, en la práctica profesional no sólo se descubren aspectos ocultos de la realidad divergente, sino que se crean nuevos marcos de referencia, nuevas formas y perspectivas de percibir y reaccionar ante la realidad, para lo cual se precisa ir mas allá de las reglas, hechos, teorías y procedimientos conocidos y disponibles.

Por lo tanto, no existen conocimientos profesionales específicos para cada uno de los problemas del aula, ni cada uno de ellos posee una solución concreta; el profesional debe establecer un diálogo con la realidad del aula. El profesor construirá y contrastará nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión, nuevos modos de afrontar y definir los problemas... es decir, debe aprender a producir su propio conocimiento profesional, superando el conocimiento rutinario que establece la racionalidad técnica.

"A esta perspectiva que afirma el proceso de reflexión en la acción del práctico subyace una concepción constructivista de la realidad con la que el práctico se enfrenta" (D. SCHON, 1987).

"En el ámbito de la formación y perfeccionamiento profesional del profesorado, la racionalidad científico-técnica, que pretendía un profesor eficazmente preparado para la aplicación rutinaria de recetas ha dado paso a una conceptualización mucho más compleja de la competencia docente, que centre su atención en el profesor como un procesador activo de información, un práctico reflexivo, protagonista en la elaboración y desarrollo curricular, capaz de investigar su actividad profesional y reflexionar críticamente sobre sus actos en un marco de autonomía y responsabilidad profesional" (J. MARTINEZ BONAFE, 1989).

La práctica adquiere un papel central en el currículum, como espacio diseñado para aprender y construir el pensamiento práctico del profesor; pues a través de él: observa, analiza, reflexiona y desarrolla las capacidades y competencias implícitas en el conocimiento en la acción, propio de la actividad profesional. Estas capacidades no se derivan del conocimiento académico que emana de las escuelas de formación, sino que exige otro tipo de conocimiento que parta de un diálogo permanente con la realidad del aula, donde el profesor pase de asumir funciones de propagador de conocimientos, a la de ayudar a los alumnos a reorganizar sus fuentes de información.

c) *Modelo Ecológico*. Este modelo parte del paradigma ecológico de investigación, definido por E. GUBA (1981) como aquel en el que tienen cabida procedimientos y técnicas diversas, como: *La Crítica Artística* de EISNER, *La Investigación-acción* de L. STENHOUSE y J. ELLIOTT, *La Evaluación democrática* de B. MacDONALD, *El Análisis de Tareas Académicas* de W. DOYLE y algunas otras. También es llamado *socioantropológico* (PARLETT, 1982), fenomenológico, etnográfico,.. pues está íntimamente relacionado con la antropología, sociología, y especialmente con los métodos de investigación cualitativa.

Para DOYLE (1979); TIKUNOFF (1979) y BROFFENBRENNER (1979) este paradigma posee las siguientes características:

- Utiliza una perspectiva naturalista, con objeto de captar las relaciones significativas que configuran la vida real del aula, describiendo los procesos enseñanza-aprendizaje de dicho contexto y tratando de comprender el fenómeno de forma "holística", a través de la observación participante.

- Analiza de forma directa las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento, asumiendo que el aula es un lugar de intercambios entre profesor-alumno, teniendo gran importancia las variables contextuales.

- Desarrolla una perspectiva interdisciplinar, ya que la investigación educativa precisa de aportaciones de diferentes ámbitos de las ciencias sociales.

- Considera el aula como un espacio social de comunicación e intercambio didáctico.

- Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas, ya que no pretende "la verdad" o "la moralidad" y considera que todas tienen algo que aportar.

- Se busca la validez ecológica, a partir de los datos de la investigación.

- Emplea una perspectiva diagnóstica, ya que el análisis ecológico del aula enfatiza el valor funcional y la significación adaptativa de los comportamientos individuales en el medio natural.

5. LA INVESTIGACION-ACCION COMO MEDIO DE FORMACION PROFESIONAL

Como alternativa al modelo tradicional, la I-A puede ser la metodología adecuada para facilitar el desarrollo de la formación permanente, donde el profesor sea capaz de reflexionar sobre su actividad docente, identificando y diagnosticando problemas desde su práctica.

Para S. KEMMIS (1983) la I-A, es una forma de indagación auto-reflexiva llevada a cabo por los participantes en situaciones socio-educativas, con el objeto de mejorar:

- sus propias prácticas socio-educativas
- la comprensión de estas prácticas
- la situación en la que se lleva a cabo la práctica.

Asimismo, D. EBBUTT (1985) señala que:

"la Investigación-acción estudia sistemáticamente la práctica educativa, con objeto de mejorarla... y por medio de sus acciones prácticas y de sus reflexiones, la I-A plantea un tipo de indagación, en la que los problemas de investigación surgen a partir de la propia práctica del profesor".

Para M. PEREZ SERRANO (1990, 198), la I-A guarda una estrecha vinculación con la formación permanente, dado que puede contribuir a:

- Desarrollar estrategias y métodos para actuar adecuadamente.
- Descubrir espacios para el desarrollo social de la comunidad.
- Facilitar dinámicas para la constitución de grupos sociales.
- Propiciar técnicas e instrumentos de análisis de la realidad, así como procedimientos de recogida y de análisis de datos.
- Iluminar todo el proceso de trabajo desde la investigación cualitativa, vinculando en el proceso: la investigación y la acción, la teoría y la praxis.
- Apostar por una investigación abierta, participativa y democrática centrada en problemas prácticos, dirigida hacia la mejora de las situaciones, no sólo hacia su descripción y comprensión.

Con esta misma finalidad el Plan de Investigación Educativa y de Formación Profesional (1989, 101) dice que:

"El Sistema Educativo requiere un profesor con una gran capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptación a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula, y del contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y un saber hacer".

6. PROPUESTA DE FORMACION PERMANENTE PARA LA E.F.

Después de efectuar un estudio donde se analizan los trece Cursos Postgrado realizados por el M.E.C. en Castilla y León, en el periodo 1985-90 y en el que se han visto implicados aproximadamente unos cuatrocientos profesores de E.G.B.; diseñamos un programa de formación permanente, a través de la Investigación-acción, para profesores especialistas en E.F., contando con el apoyo de profesores de E. Medias.

Teniendo en cuenta los modelos didácticos anteriormente reseñados, este Seminario:

- Concibe la práctica como el eje del curriculum de la formación del profesor.
- Trata de superar la separación entre teoría y práctica en el ámbito profesional.

- Utiliza la práctica con objeto de analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas a través de la investigación-acción.

- Desarrolla el pensamiento práctico del profesor a través del conocimiento en la acción y la reflexión en y sobre la acción.

"La finalidad de los cursos de formación deben estar dirigidos a formar profesores que reflexionen sobre sus decisiones y conductas, es decir, se trata que éstos sean: técnicamente competentes en la enseñanza y gestión de la clase; analíticos de su práctica; conscientes de que la enseñanza es una actividad que tienen consecuencias éticas y morales; y sensibles a las necesidades de los alumnos". (ZEICHNER y LISTON, 1985).

Asimismo, se establecieron unos objetivos que debían entenderse como metas y guías del programa de formación permanente, dentro de la nueva filosofía que establece la Reforma Educativa.

- Adquirir un conocimiento sobre el tratamiento didáctico que dábamos a la E.F. en la escuela.

- Facilitar un mejor diagnóstico de la realidad partiendo de una misma base conceptual y terminológica.

- Utilizar la Investigación-acción (I-A), como alternativa a los modelos positivistas de investigación educativa en el campo de la E.F.

- Desarrollar un proceso de investigación a partir de un diagnóstico y reflexión previo al plan de acción, que permita un trabajo crítico y reflexivo, y que incida en el cambio profesional.

- Facilitar al profesor los procedimientos, a partir de Unidades Didácticas, que le ayuden a elaborar su curriculum; y con ello responsabilizarse de una labor docente más autónoma.

- Desarrollar un trabajo colaborativo que permita a los profesores poner en común los avances logrados; siendo el Seminario donde se compartan experiencias docentes, y se construyan estrategias y teorías que den solución a los problemas que habitualmente surgen en el ámbito educativo de lo corporal.

Estos aspectos se concretaron en los siguientes objetivos:

- Tomar conciencia y analizar nuestra realidad de la clase de E.F.
- Analizar las propuestas de la Reforma Educativa para la E.F.
- Ampliar la formación teórica y práctica a través de un Seminario de trabajo colaborativo ligado al proceso de investigación en el aula.
- Conocer y utilizar la Investigación-acción, como metodología para estudiar la realidad del aula.

- Elaborar materiales para atender las necesidades detectadas.
- Explicitar materiales y recoger datos para su evaluación.
- Incorporar a los alumnos en labores de diseño y revisión de su propio proceso docente.
- Divulgar y compartir dicha experiencia con otros profesores.

El proceso metodológico desarrollado en el Seminario de I-A, se estructuró a partir de tres etapas:

a) En una primera etapa del Seminario, surge entre los profesores la necesidad de: analizar la realidad del aula, reconocer que objetivos y contenidos tenemos presente en nuestro proceso docente, que estrategias de enseñanza utilizamos, como valoramos el aprendizaje...; este modelo técnico de I-A, se dirige básicamente al producto final. Para ello, los participantes, empleamos la observación y la reflexión como medio para comprobar el desarrollo del plan.

El facilitador del proyecto, como coordinador del grupo de trabajo, asume el máximo protagonismo en cuanto al diseño y supervisión de la implementación del programa del curso, dando la visión inicial y completa de lo que hay que conseguir, aunque creando una dependencia al grupo; con este modelo se corre el riesgo de que los profesores, una vez finalizado el proyecto, o al cambiar de centro, vuelvan a sus anteriores formas de enseñanza.

b) En una Segunda Fase, focalizamos el problema objeto de estudio, en este caso, aspectos relacionados con el desarrollo afectivo-social y de la autonomía del alumno a partir de la E.F.... A partir de este periodo, la I-A se desarrolla desde un punto de vista práctico; utilizando para ello, un acción orientada por el juicio personal del proceso de la adquisición de conocimientos.

En este caso, el protagonismo de la investigación lo comienzan a asumir los propios participantes, empleando la I-A como medio para favorecer y supervisar, de forma sistemática, los materiales elaborados. Igualmente, realizamos cambios estratégicos y deliberativos en la propia acción, trabajando colaborativamente los profesores y estableciendo un sistema de significados e interpretaciones compartidos.

Por lo tanto, esta fase se relaciona más con el desarrollo profesional que con el producto de la acción, donde la autonomía profesional es un "bien" al que hay que tender, más que un objetivo a conseguir. Asimismo, los profesores deben adquirir sus propias estrategias de trabajo y superar la anterior dependencia del facilitador.

c) En una Tercera Fase. El objeto de esta última fase es favorecer en los participantes una actitud crítica y de emancipación, superando las restricciones impuestas por reglas y prácticas que deforman sus intereses reales. Para ello, desarrollamos Unidades Didácticas con las que atender las necesidades detectadas en los alumnos, tomando como referencia las propuestas de la reforma educativa.

Para ello, hemos seguido un proceso de diseño colaborativo a partir de los contenidos de: Expresión corporal, Ritmo y Danzas populares; y Habilidades motrices que nos ha exigido una experimentación en el aula, utilizando el Seminario como lugar de intercambio

de dicha experiencia. En la última parte del curso, se compartieron esos materiales curriculares (Unidades Didácticas), y la metodología (Investigación-acción) con otros profesores de E.F., a través de un curso de formación organizado por el C.E.P.

Para finalizar, este modelo de formación se inició cuando los profesores valoraron la necesidad de examinar y reflexionar de forma sistemática y colaborativa su propia práctica, teniendo en cuenta el contexto socio-educativo inmediato; considerando dicho proyecto como un instrumento para evolucionar en el propio desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANAYA SANTOS, G. (1979): *Qué otra escuela: Análisis para una práctica*. Akal, Madrid.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1987): *Teoría crítica de la educación*. Martínez Roca, Barcelona.
- ELLIOTT, J. (1990): *La Investigación acción en Educación*. Morata, Madrid.
- ESCUADERO, J.M. (1987): "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias". En *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, pp. 5-39. Sevilla.
- FRAILE ARANDA, A. (1990): "La investigación-acción en la actividad corporal". En G. Pérez Serrano: *La investigación-acción*. Dykinson, Madrid.
- FRAILE ARANDA, A. (1991): "La Investigación-acción: Método de análisis para la E. Física". *Rev. Formación del Profesorado*, 10, pp. 251-264. Teruel.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos*. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1985): *La enseñanza: Teoría y Práctica*. Akal, Madrid.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, H.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Morata, Madrid.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT, M. (1988): *La Investigación-acción*. Laertes, Barcelona.
- IMBERNON, F. (1989): *La formación del profesorado*. Laia, Barcelona.
- MARTINEZ BONAJE, J. (1989): *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Universidad de Valencia.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor". En *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea, Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A. (1991): "Investigación-acción y curriculum". *Rev. Formación del Profesorado*, 10, pp. 69-84. Teruel.
- PEREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción aplicada al campo social y educativo*. Dykinson, Madrid.
- PEREZ SERRANO, M. (1990): "El perfeccionamiento del profesorado; desafío de la calidad de la Educación". En G. Pérez Serrano: *La investigación-acción*. Dykinson, Madrid.
- SAEZ BREZMES, M.J. (1988): "¿Cómo está influyendo la reforma educativa en el concepto de profesionalidad del profesor?". En *Actas de las VI Jornadas de Estudio sobre Investigación en la Escuela*. Sevilla.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1990): *El profesor como profesional*. Universidad de Granada, Granada.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Paidós, Barcelona.