

# NECESIDADES DE FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO ANTE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS

IRENE GUTIERREZ RUIZ  
ANA RODRIGUEZ MARCOS

## RESUMEN

Situándose en un marco general de reflexión acerca de la Reforma del Sistema Educativo no Universitario, en el presente artículo se analizan las necesidades de formación que comporta dicha Reforma, derivándolas de los modelos docente y didáctico que subyacen a los Diseños Curriculares Base propuestos para debate. Se analizan las innovaciones que en el trabajo en el aula va a suponer para los profesores trabajar con los nuevos currícula, en relación a los anteriores.

Se consideran la formación inicial y permanente como un continuo, en el que deberá de atenderse no sólo al ámbito de los conocimientos y destrezas teórico-prácticas del profesor, sino también al de las actitudes. Estas últimas van a condicionar en gran parte el éxito de la Reforma y del Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado.

Se consideran insuficientes una diplomatura de 3 años para formar a los profesores de Educación Infantil y Primaria, y 1 año, tras la licenciatura, para los de Secundaria.

## ABSTRACT

This paper is written within the frame of the general reflexion on the actual Reform of the School System. We analyse the new requirements of the teaching training derived from that Reform. We worked out those needs by analysing both the teacher and didactic models underlying the Diseños Curriculares Base presented for public debate. We analyse the innovations that classroom work is going to imply for teachers when working with the new curricula with regard to the previous one.

We argue that the initial teacher education and the professional inservice training constitute a continuum, on which the teacher has to be trained not only in theoretical knowledge and technical abilities, but in attitudinal aspects too. We think that this last topic is crucial for the success of the Reform and of the Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado.

We contend that three years is not enough time for educating neither an infant school teacher, nor a primary school teacher. We also propose that one year of training is not sufficient for graduates (licenciados) to become teachers in a secondary school.

## PALABRAS CLAVE

Formación Permanente Profesorado, Necesidades Básicas, Reforma del Sistema Educativo.

## KEYWORDS

Reform of the School System, Requirements of the Teaching Training, Permanent Teaching Training.

## 1. INTRODUCCION

Varios son los puntos de vista desde los que cabe abordar el tema de la formación del profesorado: paradigmas y modelos de formación, aspectos metodológicos, formación inicial, formación permanente, etc.

En estos momentos nos encontramos en un marco general de reflexión acerca de la Reforma del Sistema Educativo no universitario. Por eso orientaremos nuestro pensamiento hacia las necesidades de formación que comporta dicha Reforma para la docencia de los actuales maestros en las etapas correspondientes a Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (1<sup>er</sup> ciclo).

A lo largo de la exposición trataremos de ir desgranando las más destacadas, derivándolas fundamentalmente del modelo didáctico que sustentan los Diseños Curriculares Base, pero también nos referiremos, aunque sea someramente, a las implicaciones de la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, la incorporación de nuevos especialistas a los centros y la reestructuración de estos últimos, así como a los cambios que el rol del profesor experimenta en la sociedad y en el mundo actuales.

Una vez identificadas esas necesidades de formación, trataremos de ver si el plan de formación de profesores de Educación Infantil y Primaria, actualmente en debate, y el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado constituyen una buena respuesta a las mismas.

Desde una visión dinámica del hombre, el concepto de educación y, por tanto, el de formación, lleva implícito el adjetivo de permanente, en el sentido de continua construcción de sí mismo; "ser hombre - afirma Jaspers- significa llegar a ser hombre"<sup>1</sup>; es decir, un continuo devenir, proyecto de vida en todas las dimensiones, personal y profesional.

Sin embargo, hacer referencias a la formación permanente del profesorado en un momento de Reforma, supone siempre un matiz de reciclaje, tarea para la que conviene clarificar al máximo el punto de partida. De ahí, que en la exposición trataremos de ir señalando qué cambios y nuevas responsabilidades suponen en el desempeño de la docencia los nuevos currícula y en general, la LOGSE, en relación a lo que se venía haciendo desde la anterior Reforma de 1970.

## 2. EL TRABAJO CON LOS NUEVOS DISEÑOS CURRICULARES BASE, EN RELACION CON LOS PROGRAMAS RENOVADOS Y LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS

Basta una rápida mirada a los Diseños Curriculares Base para percibir significativas diferencias en relación a las Orientaciones Pedagógicas de 1970/71 y a los Programas Renovados de 1981/82. La lectura más detenida de unos y otros permite identificar en todos ellos los grandes principios pedagógico-didácticos heredados de la Escuela Nueva, principios que los llevarán también a importantes coincidencias en la concepción de la escuela, la enseñanza y el rol del docente (GUTIERREZ, 1989).

Están presentes en todos, de forma más o menos explícita: el desarrollo de la personalidad integral; la adaptación de la enseñanza al nivel de desarrollo, aptitudes,

necesidades e intereses del niño; la enseñanza activa que utiliza el trabajo individual y en grupo; el fomento de la creatividad; la enseñanza globalizada o interdisciplinaria, según los niveles; el estilo de enseñanza que permite optar al alumno, unas veces eligiendo el tipo de actividades, otras el modo o el tiempo de su realización; la enseñanza que tiende a favorecer el aprendizaje autónomo del niño, la enseñanza abierta al entorno, a la observación de la realidad.

A manera de ejemplo, recordemos algunas afirmaciones de los todavía vigentes currículos:

En las Orientaciones Pedagógicas para la 2ª etapa de EGB, de 1971, en la introducción, se afirma que pretenden:

- "... una individualización del tratamiento educativo..." (p. 14)
- "Innovación didáctica, introduciendo progresivamente nuevos enfoques, métodos, técnicas y medios que, debidamente evaluados y contrastados, sean de probada eficacia..." (p. 14)
- "Conocimiento práctico y efectivo del medio ambiente y proyección del centro en la comunidad..." (p. 15)
- "Creación de un estilo propio de cada centro..." (p. 15)
- "Coordinación del profesorado en la programación y planificación del trabajo, en la distribución y organización de actividades, en la evaluación y orientación de los alumnos y en la organización del centro" (p. 15)
- "Reorientación permanente del sistema y de los centros educativos, de acuerdo con los resultados de experiencias generalizadas y con las nuevas necesidades de la sociedad en un mundo cambiante" (p. 15)
- Etc.

En los Programas Renovados para el Ciclo Medio, pueden leerse afirmaciones tales como:

- "... deberá preverse el tiempo necesario para atender individualmente los alumnos retrasados o de aprendizaje lento, mientras los restantes realizan trabajo autónomo" (p. 5)
- "Los alumnos que debido a su capacidad, superen las enseñanzas del ciclo medio antes de la edad correspondiente seguirán programas de desarrollo para el cultivo y aprovechamiento máximo de sus capacidades"<sup>2</sup>
- "El tratamiento de estos temas debe ser activo... hay que buscar actividades en las que el alumno imagine, invente, construya, analice, compare y, apoyándonos en esas actividades, plantearle interrogantes para que el alumno encuentre soluciones prácticas. Esto le irá capacitando para buscar respuestas válidas a los interrogantes que el futuro le presente en su vida de adulto" (p. 52)

- "Con las técnicas de trabajo se pretende contribuir a la consecución del fin último de la EGB, que es lograr al máximo la autonomía de los alumnos en su futura vida laboral, intelectual y creadora..." (p. 52)

Tampoco le son ajenos a la anterior Reforma y a los anteriores currículos base los conceptos de *profesor como guía y orientador del aprendizaje activo del alumno* versus *profesor transmisor*, así como los de planteamiento racional de la enseñanza en el sentido de científicamente fundamentada, programación, evaluación continua, tutoría de alumnos y trabajo del profesorado en equipo.

En todos estos aspectos los Diseños Curriculares Base se muestran, felizmente, continuistas.

Cabría, por tanto, esperar que habiendo transcurrido dos décadas, los actuales profesores poseyeran en buena medida los conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y valores que implican la Reforma y el trabajo con los nuevos Diseños Curriculares Base. Cabría pensar que bastarían unos cursos de actualización científica y pedagógica, sobre todo de teoría de la enseñanza, de teoría curricular y de psicología del aprendizaje, para que la Reforma constituyese un éxito. Porque la generalidad de nuestros profesores tendría ya muy asumidos en sus esquemas de comportamiento diario en la escuela: el trabajo en equipo, la flexibilidad del curriculum adaptándolo a las necesidades individuales, la utilización de la metodología activa, la evaluación de los materiales curriculares, etc.

Sin embargo, no parece ser esta la situación más general del profesorado. Aunque no se trata de un sector homogéneo y aun cuando existen minorías muy cualificadas, ni el todavía vigente plan de formación de maestros de 1971, ni los sistemas de perfeccionamiento puestos por aquel entonces en marcha, parecen haber logrado enraizar en profundidad en la generalidad de nuestras aulas los principios de renovación pedagógica que habían inspirado la Reforma de 1970.

Nuestros compañeros del CEP de Segovia, amablemente, nos han permitido el acceso a los informes que para la elaboración del Plan Provincial de Formación Permanente han remitido a la Dirección Provincial, en febrero del presente año, los formadores de formadores, coordinadores de Compensatoria, coordinadores de la Reforma, R.A.C.s, etc. Dichos informes, con todas las salvedades de que son de una sola provincia y de una determinada comunidad autónoma, confirman la apreciación general de que todavía hoy es frecuente entre nosotros el profesor fundamentalmente *transmisor*, aun cuando ese mismo profesor tal vez admita la caducidad rápida de los conocimientos en una sociedad en la que los cambios en todos los órdenes se suceden con rapidez, aun cuando tal vez admita que en su papel de *transmisor* compite en muchos aspectos en desventaja con los modernos medios de comunicación social, y aun cuando de forma esporádica organice alguna salida para el conocimiento del medio o algún trabajo en grupo.

En nuestros centros de EGB parecen ser frecuentes: la falta de adaptación al contexto: la dictadura del libro de texto; la enseñanza disciplinaria, en muchos casos ya desde el Ciclo Inicial; la enseñanza rutinaria; la evaluación entendida exclusivamente como valoración de los *resultados* del alumno; la falta de proyecto educativo de centro; la ausencia o mal funcionamiento del profesorado en equipo, etc.

En consecuencia, al hablar de la Reforma actual, los desiderata deberán recoger necesariamente, además de nuevas demandas de formación surgidas de la propia transformación del sistema educativo, de los avances científicos y pedagógicos y de los cambios experimentados en nuestra sociedad y en el mundo actual, anteriores aspiraciones que no se vieron en el pasado adecuadamente atendidas. Sorprende, por ejemplo, leer en varios de los informes a los que nos hemos referido anteriormente, que los profesores todavía necesitan que se les forme en globalización.

Pero centrémonos en los Diseños Curriculares Base y veamos algunos de los aspectos fundamentales que en la práctica implica trabajar con ellos.

Proponen, ¿o más bien prescriben?, un modelo didáctico que cabría calificar de ecológico-contextual, procesual, abierto y flexible y apoyado en la psicología cognitiva, en la concepción constructivista y significativa del aprendizaje, en la concepción del profesor como guía y orientador, agente de decisiones científicamente fundamentadas y capaz de actuar como investigador en la acción.

Frente al tipo de diseño y desarrollo curricular que para los profesores es más familiar, el correspondiente a los denominados modelos lineales o de objetivos operativos, basados en la psicología conductivista y en los objetivos expresados en forma de conducta observable, en los que se les había insistido hasta la saciedad, con el ánimo de controlar de la manera más objetiva posible la eficacia de la enseñanza, ahora se les propone un modelo abierto, que no pretende delimitar exactamente hasta dónde deberá de llegar cada alumno y que confiere mayor importancia a los procesos que a los resultados, a la selección de situaciones ricas en posibilidades formativas, aunque parte de sus efectos sólo sean visibles a medio y a largo plazo, que al control del rendimiento en términos similares a los del mundo industrial.

Un modelo que en el apartado de contenidos de enseñanza, como consecuencia de los avances de la psicología cognitiva, incluye el enseñar a pensar de forma más inteligente. El *aprender a aprender*, expresión que ya tiene cierta solera entre nosotros, no significa ya únicamente enseñanza de las técnicas o habilidades de estudio tales como el subrayar un texto o hacer un esquema, sino también que el alumno aprenda a utilizar las estrategias de aprendizaje más apropiadas para cada situación.

Un modelo para el que resultan insuficientes las técnicas de evaluación rutinarias, porque le interesan los procesos cognitivos y afectivos subyacentes a las conductas, para intervenir en ellos cuando no son adecuados.

Por último, ya para abreviar este ligero esbozo, un modelo que se inserta en el paradigma ecológico-contextual en el sentido de asumir el carácter situacional de la enseñanza y consiguientemente, la necesidad de que el profesor la afronte con talante investigador. No se trata ya del profesor consumidor de curriculum y de conocimiento producido por especialistas, no se trata del profesor aplicador de recetas prefabricadas, sino del profesor capaz, como decíamos, de adoptar y ejecutar decisiones científicamente fundamentadas, de reflexionar sobre su propia práctica y las teorías y motivaciones implícitas en ella, e introducir las modificaciones oportunas; un profesor capaz de crear y valorar curriculum y de colaborar con los especialistas en la creación de nuevas teorías. Un profesor que asume la perspectiva relativista de la ciencia, en el sentido de ausencia de verdades absolutas y se sumerge en una dinámica de formación permanente.

Asímismo, una nueva relación entre la teoría y la práctica educativa, en la dirección señalada por CARR (1990, p. 52). cuando afirma que: *... toda la aproximación a la teoría educacional como algo comunicado por expertos teóricos a practicantes no teorizantes, requiere sustituirse por un estilo de teoría que implique a teóricos y maestros en un común esfuerzo por examinar problemas, buscar soluciones y someterlas a comprobación práctica.*

### 3. NECESIDADES FUNDAMENTALES DE FORMACION

Si a lo ya señalado añadimos que el espíritu de esta Reforma se encamina no sólo hacia una mayor extensión educativa (enseñanza obligatoria hasta los 16 años), sino también hacia un incremento de la calidad, es evidente la necesidad de unos planes de formación inicial y permanente del profesorado que preparen debidamente a los profesores en el ámbito de los conocimientos y procedimientos teórico-prácticos. Deben de ser amplios tanto en los aspectos culturales como en los profesionalizadores (Psicología Evolutiva, Psicología del Aprendizaje, Didáctica General, Didácticas Específicas, etc.), como ya hemos insistido todos en tantas ocasiones. Pero también es necesario prestar atención y esto nos interesa subrayarlo ampliamente porque es un aspecto muy desatendido, a factores de personalidad, tales como flexibilidad mental, autonomía intelectual, cooperación, estabilidad afectiva, habilidades de comunicación, autoconcepto, apertura a los otros, afán de perfeccionamiento en el desempeño profesional, capacidad para ponerse a sí mismo en tela de juicio y evolucionar, etc., que les permitan orientar a los alumnos con eficacia y también afrontar de forma positiva las situaciones conflictivas y de cambio.

Un factor fundamental en la enseñanza (no olvidemos que se trata de una profesión de ayuda), aunque por supuesto no es el único, es el *ser* del profesor. No se enseña sólo lo que se sabe, sino también lo que se es. Como afirma MC FARLAND, *enseñar no es sólo una técnica. Es en parte una revelación de sí mismo y de los otros... El recurso más importante del profesor es él mismo*<sup>3</sup>.

Sin embargo, los factores de personalidad no se han tenido en cuenta en nuestro país ni para el acceso a la formación inicial, ni como objetivo prioritario durante el período de formación inicial (uno puede obtener el título de maestro aunque sienta rechazo hacia esa profesión o tenga dificultades de comunicación, etc.), ni para el acceso al funcionariado. De ahí que no sea raro percibir en algunos de estos profesionales (tal vez en bastantes), inseguridad, ansiedad, frustración, actitudes autoritarias, de inhibición, etc., que no justificaban plenamente, aunque sí contribuyen a agravar, condiciones sociolaborales que perciben como negativas.

La Reforma exige al profesorado mucho, exige un cambio importante, para algunos radical, en la práctica de la enseñanza. Pero ese nuevo estilo de pensar y de hacer en el aula, que viene a corresponder con la imagen de *profesor reflexivo* de que habla ZEICHNER (1983) de *profesor como indagador clínico*, en definitiva, de profesor orientado a la indagación, no comporta sólo la adquisición de unas teorías y unas mejoras en las destrezas prácticas, sino también un fundamental cambio de actitudes.

La Reforma requiere análisis crítico de la realidad, compromiso con la innovación, con la reflexión-acción, etc., y hablar de compromiso, crítica, etc., supone hablar de actitudes, de formas estables de enfrentarse a sí mismo y a la realidad, de actuar ante los valores. Como es sabido, las actitudes no son innatas, son adquiridas, son educables

(ALCANTARA, 1988). Aunque su naturaleza es dinámica, en el sentido de que son perfectibles pero también pueden perderse, una vez establecidas no son fáciles de cambiar. En las actitudes están involucrados factores cognitivos, afectivos y conativos, por eso son difíciles de cambiar las actitudes negativas cuando se han afianzado. Por eso es necesario prestar particular interés a este apartado de la formación del profesor, tanto en su vertiente inicial como de perfeccionamiento en ejercicio.

La Reforma no tendrá éxito si no logra desterrar de los profesores las actitudes negativas asociadas a lo que en la literatura especializada se denomina *malestar docente* (ESTEVE, 1987; AMIEL, 1984; DUPONT, 1983, etc.), actitudes de falta de entusiasmo, de desmotivación profesional, de infravaloración de la profesión o del nivel en el que se ejerce, etc., y que también nosotros hemos podido constatar en nuestro contacto directo con los profesores y en los informes a los que nos hemos referido anteriormente.

El repertorio de actitudes a cultivar de manera sistemática en el futuro profesor y en el profesor en ejercicio, dependerá del modelo de persona y de educador que adoptemos.

En principio, deberá de poseer todas las actitudes que pretenda estimular en sus alumnos (recordemos la gran importancia que tiene en este campo el aprendizaje por modelado, del que nos habla MAGER, 1985). Afirma este autor: *Si queremos incrementar la frecuencia de pensamiento crítico, abierto, en nuestros alumnos, tendremos mejor oportunidad de salir airoso si empezamos por demostrar esas cualidades nosotros. Si deseamos que nuestros alumnos muestren afición a aprender, nuestras posibilidades de éxito aumentarán si demostramos que una búsqueda de conocimientos es más importante que leer, simplemente palabra por palabra, lo que hay en el texto* (1985, p. 102).

El profesor no es la única fuente de influencia (la televisión, las amistades, etc., ejercen también una poderosa influencia), pero debe ser siempre una fuente positiva de influencia.

No le pueden ser ajenas, por tanto, al profesor las actitudes que proponen los Diseños Curriculares Base entre los objetivos de la Educación Obligatoria, tales como:

- Actitud de confianza en sí mismo: autonomía frente a dependencia.
- Actitud de tolerancia y respeto hacia las opiniones y sentimientos de los demás.
- Actitud de apertura.
- Actitud favorable a la reflexión crítica.
- Actitud de responsabilidad.
- Actitud de participación y compromiso social.
- Actitud de colaboración y solidaridad.
- Actitud de creatividad.
- Actitud favorable hacia el trabajo bien hecho.
- Actitud favorable al diálogo como medio de resolución de conflictos.
- Actitud de defensa, conservación y mejora del medio ambiente.
- Actitud positiva hacia el cultivo de la salud física y mental.

Si a las ya señaladas añadimos las de autoperfeccionamiento continuo, empatía y ayuda, y todas ellas las referimos a la persona del enseñante, nos encontramos con el profesor orientado hacia el trabajo en equipo, la innovación, la indagación reflexiva, etc., que requiere la Reforma. Y es que las actitudes, al igual que otros rasgos de personalidad, no

son *de todo o nada*, se adquieren progresivamente, cultivándolas a lo largo de todo el tiempo biográfico de cada uno.

Por eso su educación sistemática debe iniciarse ya desde los primeros niveles del sistema educativo, continuar a lo largo de todos ellos y asumir el matiz de permanente en el sentido de continua construcción de sí mismo. También en este ámbito, la formación inicial del profesor debe ser el primer eslabón de la cadena coherente de perfeccionamiento de la que nos hablan DE PERETTI (1987) y otros muchos autores.

La educación de las actitudes no es independiente de la forma en que se aborden las diferentes materias curriculares. Cuando insistimos en que no puede formarse adecuadamente a los profesores de Primaria en 3 años y a los de Secundaria en uno, entre otros argumentos importantes, sustentamos el de que en la formación del educador no es sólo importante el qué, sino también el cómo.

El desarrollo de las actitudes y de las capacidades depende en gran parte, como tantas veces se ha dicho, del modo en que se traten las diferentes disciplinas curriculares. Muy probablemente las actitudes de heteronomía intelectual, individualismo, desconfianza hacia la teoría educativa, etc., que manifiestan muchos profesores, están estrechamente emparentadas con la metodología con la que se les formó; metodología a la que de alguna manera inducían los anteriores y vigente plan de estudios, tan escasos en tiempo de formación.

Cuando asignaturas tan importantes en la formación del profesor como la Didáctica General, la Psicología Evolutiva y las Didácticas Específicas tienen el bajo peso de un cuatrimestre, no resulta fácil integrar teoría y práctica, ni fomentar la creatividad, el trabajo en grupo, etc.

Aunque la propuesta de plan de estudios corrige lo relativo a las materias señaladas, debido probablemente a los límites que impone un plan de estudios de tres años, se echa en falta entre las asignaturas troncales una materia que de forma expresa prepare al educador para la función tutorial.

Si en esta materia, que podría llamarse Orientación, se tratasen de forma integrada teórico-práctica las técnicas de dinámica de grupos, de maduración personal y cambio de actitudes, y los denominados programas de intervención de salud mental en la escuela (HERNANDEZ y SANTANA, 1988), no sólo prepararíamos al profesor para colaborar eficazmente en el departamento de orientación y con los equipos de sector, sino que también incidiríamos positivamente en su propia personalidad, que tanto va a influir en el desempeño de su misión educadora.

En nuestra opinión, este apartado constituye también una demanda de formación importante para el profesorado en ejercicio.

Trabajar con los nuevos Diseños Curriculares Base va a suponer para los profesores una nueva actitud ante la realidad (apertura crítica), ante la teoría educativa, ante la práctica (reflexión-indagación) y ante sí mismos (perfeccionamiento personal y profesional continuo). Por lo que hasta aquí hemos señalado, la tarea no se presenta fácil. Al profesor, la sociedad y la Administración van a exigirle un gran esfuerzo; en justa correspondencia deben de proporcionarle también un importante apoyo.

Si, como sostiene HOYLE (1969), la autopercepción del profesor no es indiferente a la imagen que el público tiene de la misma, convendría elevar el status del profesor, entre otras formas, elevando el nivel académico de los maestros al grado de licenciatura.

Aunque habrá que esperar a las órdenes que lo desarrollan, las líneas generales del Plan Marco de Formación Permanente parecen adecuadas, en cuanto que pretenden establecer un continuo formación inicial-formación permanente; ofrecen variedad y participación del profesorado en la planificación de la formación permanente; pretenden coordinar a todos los organismos implicado en la formación y perfeccionamiento de profesores; y, al incorporar la formación en centros, enlazan con la tendencia general en formación de adultos denominada formación-acción, formación vinculada al medio, a la situación y a los problemas en los que lo adultos se sienten implicados.

La formación en centros, a nuestro juicio la más eficaz para los aspectos profesionalizadores, es también la que fundamentalmente solicitan los profesores en los informes que hemos manejado.

Lo hasta aquí señalado pone ya de manifiesto que, desde nuestro punto de vista, la formación profesionalizadora del educador de Secundaria Obligatoria no será adecuada con la yuxtaposición de un año tras la licenciatura.

Para terminar, manifestaremos nuestro asentimiento, respecto a la formación de profesores, a lo que MALGLAIVE (1990) denomina *pédagogie de l'alternance*, en el sentido de hacerlo al revés: a partir de la práctica, buscando y utilizando la teoría como herramienta para afrontarla. Pero en nuestra opinión, sin quedarnos exclusivamente en el nivel de reflexión de la pura racionalidad tecnocrática, sino alcanzando también el de las implicaciones éticas, sociales y políticas de la práctica pedagógica, que permitirán al profesor actuar, en expresión de GIROUX (1990), como *intelectual transformativo*.

## NOTAS

- 1 Cit. por Melich, J.C. (1989): El concepto existencial del hombre y la educación permanente. *Revista Española de Pedagogía*, 182, 137-144, p. 40.
- 2 Real Decreto del 12 de febrero de 1982.
- 3 Cit. por Marcelo C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Universidad de Sevilla, p. 43.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALCANTARA, J.A. (1988): *Cómo educar las actitudes*. CEAC, Barcelona.
- AMIEL, R. (1984): Psicopatología del malestar de los enseñantes. En Esteve, J.M. *Profesores en conflicto* (pp. 135-142). Narcea, Madrid.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Leartes, Barcelona.
- DE PERETTI, A. (1987): Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *Revista de Educación*, 284, 89-112.
- DUPONT, P. (1983): Les attitudes véhiculées par les enseignants. *Education Tribune Libre*, 190, 19-32.
- ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Laia, Barcelona.
- GARCIA, J.A. (1988): *La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza*. PPU, Barcelona.

- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC, Barcelona.
- GUTIERREZ, I. (1989): Los diseños y proyectos curriculares. *Crítica*, 764, 45-47.
- HERNANDEZ, P. y SANTANA, L.E. (1988): *Educación de la personalidad. El papel del profesor*. Oikos-Tau, Barcelona.
- HOYLE, E. (1969): *The role the teacher*. Routledge and Kegan Paul, London.
- MAGER, R.F. (1985): *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- MALGLAIVE, G. (1990): *Enseigner à des adultes*. P.U.F., Paris.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Universidad de Sevilla.
- ZEICHNER, K. (1983): Alternative Paradigm of Teacher Education: *Journal of Teacher Education*, 3, 3-9.