

LA FORMACION DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO SUPERIOR

JULIO RODRIGUEZ FRUTOS

RESUMEN

Este artículo trata de la formación de los profesores de Enseñanza Secundaria, su titulación, integración en la estructura universitaria y formación general, tanto a nivel de especialidad disciplinar como en Ciencias de la Educación.

ABSTRACT

This article is about Secondary Teacher Training, their degrees and integration in the University structure. It also deals with special discipline training and general Teacher Training Education.

1. INTRODUCCION

En el momento en que están en curso los debates para definir el nuevo sistema educativo español, tanto en los niveles universitarios como no universitarios, y existen para ello múltiples comisiones y organismos (M.E.C., 87, 88 a y b), parece que toda opinión al respecto no puede tener más que un sentido de mera elucubración o de proporcionar pistas y abundantes referencias para una reflexión. Por lo tanto, vaya por delante que para la redacción de estas páginas no podré sustraerme a esa consideración y a mi doble condición de profesor de bachillerato y de formador de profesores, desde hace años, en Institutos de Ciencias de la Educación y en Centros de Profesores.

Por otra parte, como cuestión de método, me decido por la deducción de mi propia propuesta a partir del análisis, breve necesariamente, de la situación actual y de las posibles salidas a la problemática hoy planteada para el profesorado de Enseñanza Secundaria post-obligatoria.

Empezaré, por tanto, abordando el tema de la titulación requerida para la impartición de docencia en ese nivel, para afrontar después la ubicación orgánica de las enseñanzas requeridas en el marco universitario, junto con las características del profesorado llamado a impartirlas, para terminar con una propuesta que englobe a las tres consideraciones anteriores más los contenidos mínimos que serían deseables en el profesor de Secundaria post-obligatoria.

2. TITULACION

En el nivel que afrontamos, es evidente que la titulación exigible y ofertable a los futuros docentes ha de ser la máxima, es decir, la licenciatura de 5 años. Decimos de 5 años, no de 4, como en algunos países (Blat y Marín, 1980), para no distinguirla de otras licenciaturas superiores (estrictamente disciplinares o de Ciencias de la Educación), que añadieran un elemento más de discriminación y de desprestigio social a los docentes. No voy a entrar aquí en si esta titulación debe ser generalizable para toda una hipotética carrera docente, aunque es muy difícil hacer una definición de lo que se pretende para ese nivel de docencia de 19 a 18 años sin tener en cuenta que el profesorado de Bachillerato puede, y digo puede porque aún no hay clarificación a este respecto por parte de las autoridades del M.E.C., que tuviera que convivir con profesores de Secundaria obligatoria, 12-16 según parece, en los mismos centros y con el agravante de que, por lo menos durante años, el profesorado del Bachillerato obligatorio tendrá que ser el actual de Enseñanzas Medias, ya Agregados, Catedráticos o Profesores de la actual Formación Profesional, junto con profesores de Enseñanza General Básica que tengan la titulación de Licenciado.

Dejando esa nebulosa e indefinición, no imputable a desconocimiento de quién escribe, sino a las altas instancias del M.E.C., señalaremos que se pueden presentar dos posibilidades de Licenciatura, una de carácter específico para la profesión de docente y otra más general.

a) Licenciatura General

Aproximadamente igual a la existente en la actualidad, de cinco años de duración, con un alto grado de contenidos disciplinares; a su término, y para aquellos que quisieran dedicarse a la Enseñanza se arbitrarían, mejorados, sistemas de formación inicial a través de cursos reglados en I.C.E.s y un buen sistema de tutorías para prácticas en centros de Bachillerato, lo que exigiría una remodelación muy importante de los actuales cursos que otorgan el Certificado de Aptitud Pedagógica, C.A.P. (Escudero, 1982).

b) Licenciatura Específica

Aquella que se ofrece para los futuros profesores podría constar de dos ciclos, uno de especialización en las disciplinas que se van a impartir y una segunda parte o ciclo, especialmente dedicado a la formación en Ciencias de la Educación. La graduación de ambos niveles podría ser de 3 y 2, ó de 4 y 1 respectivamente, según se quisiera dar mayor relevancia a la formación en las materias de especialidad o a la incidencia en lo que serían los problemas de transmisión y de contacto con la práctica del aula y la realidad del centro educativo.

"Grosso modo", esas serían las dos posibilidades, fácilmente deducibles en un somero planteamiento de la cuestión. No obstante, ambas opciones tienen toda una serie de problemas cuyo conocimiento nos pueden ayudar a formular una propuesta consecuente.

En primer término, comenzaremos analizando la problemática que se deduce de la opción general. Esta tendría, de entrada, la ventaja de que el esfuerzo tanto académico como presupuestario sería menor a cualquier otro dado, ya que se cuenta con lo fundamental para su realización (centros, profesorado, estructura y hasta legislación). Lo único que habría que abordar sería su reformulación, adecuación y mejora sustancial de las disfunciones, solapamientos y carencias que existen en la actualidad. También tendría la ventaja de su carácter pluridireccional en las salidas profesionales arbitrándose los medios para que, en los cursos terminales, las disciplinas que ahora no existen se incorporaran al curriculum con la consiguiente adecuación a las necesidades que hoy demanda nuestra sociedad.

Esta opción general, que desconecta formación inicial y práctica docente, ha dejado bien a las claras que ni forma en las disciplinas, puesto que el docente ha de hacer un trabajo en muchos casos de por vida, para llenar mínimamente (no digo para ampliar, renovar, investigar, etc... porque casi nada de eso proporciona la Universidad), los "lagos" dejados por la formación universitaria, al tiempo que se ha de pasar, también de por vida, infructuosamente por cierto, (Benedito Antoli, 1978; Miguel, 1980) adecuando los contenidos académicos a los asumibles por los alumnos tanto cognitiva como experiencialmente. Por falta de espacio, no abundaremos en estos aspectos aunque baste con hacer referencia, entre otros, a Blankertz (1970) para comprender las tentaciones academicistas de la Universidad cuando pretende universalizar sus contenidos y convertirlos en apriorismos irrefutables, o bien al debate entre autores como Habermas, Hirst, Gadamer, etc... por definir el paradigma investigación-acción y la relación entre la teoría y la práctica.

Por otra parte, la actual situación de la formación inicial de los licenciados y las prácticas del C.A.P., suficientemente criticadas por alumnos y profesores, nos parece que, ni aún mejorándose, puedan cubrir las necesidades de futuros docentes, tales son los innumerables problemas que las aquejan (Rodríguez Neira, 1982). La encuesta de SOFEMASA del año 1985 puso en evidencia, por ejemplo, que más del 75% de los alumnos del C.A.P. rechazaban tales cursos ya que no les habían servido para "casi nada".

En suma, esta licenciatura no capacita para la docencia y, me atrevo a decir, ni para otras actividades profesionales dado el alejamiento, casi cósmico, de lo que se enseña en las Escuelas y Facultades y lo que se precisa en la empresa y en los centros de Enseñanza. Bien es verdad que no se debe esperar de la formación inicial el todo, pero sí la dotación de aquellos elementos que entronquen los contenidos disciplinares con los problemas del aula, de no ser así, la formación permanente está llamada al fracaso, dado el escaso hábito de muchos profesores de Bachillerato a actualizarse en otra cosa que no sea la mejora de sus conocimientos disciplinares.

La segunda opción ofrecería la ventaja de contar con "auténticos" especialistas en la docencia, con una definición personal y profesional supuestamente enriquecedora de la actividad que se fuera a realizar.

Los inconvenientes vendrían desde dos perspectivas; por un lado, la excesiva especificidad de la titulación y, por otro, la dificultad en establecer la prioridad y la importancia de los bloques de formación en el transcurso de la carrera.

En cuanto al primer aspecto, hemos de establecer concomitancias de esta posible licenciatura docente con la actual diplomatura de profesor de E.G.B. que cuenta con la doble perspectiva de especialidad en área y la formación en Psicología, Pedagogía, Didáctica, Organización escolar, etc... La carrera de Magisterio ha demostrado que no garantiza la buena actuación a la profesión por el hecho de haber recibido tales enseñanzas, bien es verdad que los cambios habidos en el sistema educativo han sido tan numerosos y desconcertantes, que las dificultades se han acumulado unas sobre otras habiendo contribuido muy poco a la definición de los fines y objetivos de las Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B.

Por otra parte, la coyuntura socioeconómica actual y el proceso demográfico que vivimos ha llevado a una saturación de la demanda de empleos docentes, hecho especialmente agravado por la masificación de la oferta y la consiguiente merma de la calidad de lo que se ofrece. Nada hace suponer que una carrera específica para la docencia del Bachillerato Superior fuera a desarrollarse en otras coordenadas diferentes ni fuera a sufrir distintos problemas.

El segundo punto no es baladí porque los dos bloques señalados, disciplina o disciplinas de especialización y disciplinas de Ciencias de la Educación, al principio o al final del ciclo universitario, podrían aparecer como de mayor o menor importancia o, al estar separados, no tener la debida complementación y combinación perdiendo con ello uno de los argumentos fundamentales de su implantación (Ceard, 1983).

La configuración de un primer ciclo de especialización con asignaturas troncales parece que podría tener la ventaja de creación de una diplomatura, útil para algunos casos cuya salida se orienta hacia trabajos no docentes, pero también el peligro de que, a corto plazo, se convirtiera en la titulación requerida para acceder a la enseñanza en los nuevos niveles obligatorios, cosa que no compartimos.

Otro aspecto sobre el que también hay que reflexionar como lo hace Landsheere (1977), por ejemplo, es el referido al número de años dedicados a uno y otro bloque, no sólo por razones de importancia social que antes veíamos sino por el peso otorgado a cada uno de ellos teniendo en cuenta que tratamos de profesores de Bachillerato, ¿o Bachilleratos? superiores, que deben capacitar para la Universidad. Un acento excesivo en la especialización disciplinar puede convertir en "marías" a las disciplinas de Educación y viceversa, con el añadido de que en esta última situación podemos hacer aún más penosas las insuficiencias teórico-prácticas.

3. RELACION ORGANICA

Entre la múltiples opciones se podrían señalar las tres siguientes:

- a) En unas Facultades de nueva creación en las que se impartieran las especialidades susceptibles de docencia junto con las materias de Educación.

- b) Utilizar el actual sistema de Departamentos de forma que los futuros profesores se desplazaran a las Facultades implicadas en la impartición de las asignaturas.
- c) Una vía mixta, consistiría en que el primer ciclo, o de especialización, se cursara en las Facultades correspondientes y el segundo ciclo o de formación psicopedagógica y didáctica, se cursara en Facultades de Ciencias de la Educación.

La primera propuesta tendría la ventaja de un "locus" o punto de referencia para los estudiantes, hecho muy importante por lo que tiene de centralización de la actividad y de eficacia en la utilización y funcionalización de los recursos de todo tipo (estructurales, académicos, organizativos, etc...). El inconveniente mayor estribaría en el coste que para el actual sistema universitario supondría la creación de nuevas Facultades, la movilidad del profesorado, etc...

En cuanto a la tercera, factible por contar ya con la infraestructura necesaria, tendría que delimitar las competencias de ambas Facultades y la interrelación para que el ensamblaje fuera armónico no sólo para los alumnos sino también para los profesores.

4. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Los actuales profesores universitarios encargados de formar a los profesores de Bachillerato, son especialistas en disciplinas con mayor o menor relación con las correspondientes que se imparten en los Institutos. Sin embargo, el comentario generalizado de los profesores sobre la inadecuación, tanto en el fondo como en la forma, de los contenidos universitarios con los programas del Bachillerato, está justificado (nadie quiere tener la culpa de ello), aunque el tema es tan complejo que su afrontamiento forma parte de la utopía o del imposible, dado que en él están implicadas cuestiones casi intocables como la no relación y compartimentación entre la Universidad y las Enseñanzas Medias, el reciclaje y la formación del profesorado universitario en técnicas de comunicación, Didáctica, etc...

Comprendo que sólo mencionar lo anterior desata las visceralidades de aquellos que inmediatamente piensan en la "Egebeización" de la Universidad o en la destrucción de la categoría profesional de los profesores de Universidad. Pero ciertamente que no se trata de nada de esto, sino de hacer explicables los contenidos de las ciencias que se imparten, (Mutter, 1982) de acercarse a la problemática cognitiva en la que se van a ver inmersos los futuros profesores, de dotar de procedimientos de investigación, de técnicas de análisis, de materiales y proyectos curriculares, etc... Lo que queremos decir, en suma, es que los profesores que van a tener la responsabilidad de formar a profesores no sólo son transmisores de contenidos sino modelos (Escudero, 1981), ellos mismos, de transmisión educativa. Actualmente, sin embargo, existe un importante incremento de la exigencia entre algunos profesores de la Universidad para hacer este esfuerzo de explicación y acercamiento a los docentes de otros niveles de la Enseñanza.

Las vagas indicaciones anteriores encierran toda una complejísima realidad, inabordable aquí, pero que llenan de interrogantes la formación de los docentes y explican

una parte del llamado fracaso escolar y tienen mucho que ver en la calidad de la enseñanza. ¡Basta ya de obviar a la Universidad en la responsabilidad que todos debemos compartir! La anterior referencia al profesorado universitario es fundamental en el proceso que sigo, pues no hay buenos profesores de Bachillerato si no hay buenos profesores de Universidad y la propuesta de renovación que haré necesita la perfecta unidad entre todas las instituciones implicadas.

5. PROPUESTA

Con respecto a la licenciatura, no soy partidario de una carrera específica para los futuros profesores. Las razones están establecidas, en líneas generales anteriormente, por lo que lo más conveniente sería la convivencia, en un mismo lugar, por lo menos en un primer ciclo, entre los alumnos que se dedicarán a la enseñanza y los que elegirán otras ramas profesionales. Esto configuraría una licenciatura dividida en dos ciclos, uno el tradicionalmente llamado "común o de comunes", y otro de especialización. La docencia se entendería por tanto, como una especialidad más. En el ciclo de comunes (de 3 ó 4 años) las disciplinas tendrían un fuerte componente informativo, lo que daría satisfacción al profesorado universitario y sería consecuente con el alto nivel científico disciplinar requerido en el bachillerato superior, más la inclusión progresiva, a partir del tercero y cuarto (3º y 4º) años de asignaturas obligatorias de preespecialización (para todas las ramas), por supuesto aquí se incluirían, en el caso de los que fueran a elegir la docencia, las diversas de iniciación a la Didáctica, a la Pedagogía, a la Psicología, a la Sociología y Antropología, etc...

En el quinto año (5º) se establecería una separación por especialidades para centrarse totalmente en la elección realizada (no obstante, se deberían mantener canales de interconexión para hacer posible el cambio de especialidad e, incluso, una mayor formación con otras especializaciones, al tiempo que no se encorsetaría la opción profesional dada la situación de agotamiento del empleo que antes citábamos). En el caso de los especialistas en docencia para una disciplina concreta (Matemáticas, Geografía, Historia, Música, Dibujo, etc...) el 5º año sería repartido entre la especificidad de su formación en Ciencias de la Educación en relación con la disciplina concreta y prácticas en centros de Bachillerato. Esta conexión entre la teoría y la práctica tendría que haber sido el resultado de una formación definida desde las disciplinas de preespecialización obligatorias del tercer curso.

Las prácticas en centros precisarían de una legislación adecuada a la experiencia actualmente acumulada y a las múltiples propuestas hechas desde las Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B. (Palomero, 1984; Pérez Serrano, 1987), etc... Las líneas maestras de un buen plan de prácticas pasarían necesariamente por una legislación que las reconociera en los centros de Bachillerato, la participación conjunta de profesores universitarios y no universitarios en las mismas con sus atribuciones administrativas correspondientes, una adecuada selección y dotación de los centros, y una formación específica para los tutores de alumnos.

En cuanto a la ubicación o relación orgánica con la Universidad, creemos que los estudios de especialización docente deben hacerse en una sola Facultad para el primer ciclo, es decir, los estudios comunes. Únicamente se incorporarían al currículum actual de las carreras con potencialidad docente, asignaturas y profesorado adecuado para la impartición de las introducciones a las disciplinas de Ciencias de la Educación, bien como perteneciente a algún Departamento general universitario o adscrito a determinadas áreas de conocimiento.

El profesorado para el primer ciclo o común sería el actual de las Facultades correspondientes. En el segundo ciclo, el profesorado tendría una consideración menos académica y más de apoyo en la fase de prácticas, serían profesores tutores que tendrían a su cargo un número reducido de alumnos a los que acompañarían en su actividad en los centros de Bachillerato al tiempo que les formaban en las materias de Ciencias de la Educación. Esta formación, que luego puntualizaremos, no sería ya de especialización sino de aplicación: Pedagogía, Didáctica, Sociología, Psicología, etc... Por tanto, el profesorado podría proceder o de los actuales Departamentos de las Facultades de Ciencias de la Educación (afortunadamente son cada vez más los profesores universitarios que se insertan de alguna manera en la actividad de los docentes) y de profesores de Enseñanzas Medias doctores con amplia experiencia en la formación del profesorado, práctica de aula y aportaciones teórico-prácticas en investigación sobre el tema. La mención que la L.R.U. hace a los profesores de Bachillerato, posibles profesores Asociados, además de vaga y mezquina, no posibilita en la práctica, por razones de corporativismo y de deficiencias estructurales, las aportaciones de estos profesores a las tareas de formación inicial del profesorado. Esta convivencia entre profesores de niveles diferentes (Vergnaud, 1983, pág. 38; Catz, 1986, pág. 110) sería, mientras se mantuviera el contacto con el aula, de gran enriquecimiento para ambas partes por las aportaciones a los profesores de Bachillerato en la adecuación disciplinar y en la ampliación de las perspectivas de investigación teórico-práctica a los profesores de la Universidad.

Para finalizar, consideraremos las características de la formación que debería poseer un profesor de Secundaria postobligatoria. Para ello, tendremos en cuenta dos aspectos: el modelo de profesor y las fases fundamentales de su formación con sus contenidos generales.

a) El modelo de profesor

El profesor al que aspiramos deberá contar con una importante formación académica, tanto en su especialidad disciplinar como en Ciencias de la Educación. Al mismo tiempo, contará con una sólida formación profesional basada en el conocimiento del sistema educativo y sus problemas, las condiciones de trabajo, etc... En definitiva, estamos planteando lo que en nuestra actividad todavía ha de ser una conquista: la profesionalización (Ortega, 1987, pág. 34; Rodríguez Neira, 1984). Para que esto sea una realidad el aspirante a enseñante debería ser consciente de su propia responsabilidad en la elección de la especialidad docente, esto le conduciría a un protagonismo en la construcción de su teoría y práctica y a la asunción de las limitaciones, miserias de la profesión, y a la racionalización de sus movimientos dentro y fuera del contexto del trabajo (Rozada,

1985). La racionalización de la práctica pasa por la elaboración, interpretación, adopción de teorías propias sobre la Educación y la Enseñanza, por la superación del pensamiento vulgar y por la desalineación en la formulación de sus fines y metas educativas (Pérez Gómez, 1985).

Lo anterior se puede concretar en ciertas características de curso común tras la imprevista de las publicaciones de autores como Sthenhouses, Elliott, por ejemplo, pero que, desgraciadamente, son minoritarios entre el profesorado de Bachillerato. Señalaremos algunas que nos parecen relevantes:

El profesor deberá regir todos sus movimientos, manifestaciones y actuaciones profesionales con el máximo rigor; para ello tendrá una permanente actitud investigadora, tanto en lo referente a su disciplina como a su acción concreta en el aula. La investigación, por consiguiente, dejará de ser una exigencia expresa de la Universidad pasando a ser una preocupación de los profesores del Bachillerato Superior (de todos diría yo) como principio de actualización científica y de mantenimiento de las capacidades de renovación disciplinar y acercamiento a las situaciones cambiantes de la Ciencia (Lacomba, 1978).

La investigación se concretará no sólo en experimentaciones e innovaciones disciplinares (R. Vandenberghe, 1984; Rodríguez Frutos, 1985, pág. 97) sino en la elaboración y adaptación individual o grupal de proyectos curriculares en consonancia con la realidad socioeconómica del medio en el que se desarrolla la actividad docente. Este talante investigador ha de imbuirse de un marcado afán de colaboración y trabajo en grupo.

Por último, el profesor, y como una consecuencia de la profesionalidad y del rigor, deberá obtener sistemas y criterios para evaluar constantemente sus resultados docentes, su capacidad de diálogo, la habilidad en el descubrimiento de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos, la adecuación de la planificación de las tareas escolares y extraescolares, etc... (Coll, 1988, pág. 125 y ss.).

b) Bases y fundamentos de la Formación del profesor de Bachillerato Superior

Decíamos antes que una de las características del profesor de Secundaria Postobligatoria debería ser tener capacidad para concretar su propio proyecto de Enseñanza-Aprendizaje. Para ello su preparación universitaria debería centrarse en el desarrollo de tres niveles que denominaremos: nivel Epistemológico, nivel Formativo y nivel Informativo.

Para la definición y concreción personal de los tres niveles al futuro docente, se le irá comprometiendo en un modelo de investigación educativa cualitativo (Sarramona, 1987, pág. 59) que le aleje de posicionamientos rígidos y meramente transmisivos (Rodríguez Frutos, en prensa).

El primer nivel o Epistemológico debe llenarse con las aportaciones de las disciplinas que conforman el pensamiento superior del profesor y contribuyen a la definición de determinadas concepciones del mundo. Esas disciplinas serían básicamente la Antro-

pología, la Filosofía, la Sociología y la propia teoría del conocimiento de la disciplina elegida como especialidad.

En el caso de la Filosofía y la Antropología se trataría de definir el modelo de hombre al que se trata de educar-formar, sus intereses, concepciones morales, éticas, etc... La Sociología le situaría en el espacio concreto en el que viven implicados en el fenómeno educativo, el valor de la escuela, las incidencias sobre los comportamientos de los medios de comunicación, etc...

A partir de estas disciplinas tiene sentido la presentación de los diferentes modelos de Educación generados a lo largo del tiempo así como las construcciones Psicopedagógicas y Didácticas en las que se han apoyado los valores que intentan transmitir. Este aparato teórico, o fuentes de la Educación, constituirían la teoría del futuro docente, una teoría para la Enseñanza y de la Enseñanza. (Gimeno, 1981, pág. 13; Barroso, 1987, pág. 87).

En el segundo nivel o Formativo, se acercará a los alumnos-profesores en formación a la definición y construcción de diferentes modelos didácticos para que, tras su estudio y asimilación, tengan mimbres para la articulación de un proyecto curricular que vaya más allá de una programación por objetivos o de la copia sistemática y acrítica de lo que se le ofrece en el mercado editorial. En ese proyecto el profesor en formación deberá tener datos suficientes como para saber tomar decisiones en la determinación de las intenciones de la Enseñanza, tanto del proceso de Enseñanza aprendizaje como de la Ciencia en la que pretende especializarse. Asimismo, tendrá que conocer en profundidad los procedimientos (habilidades, recursos y estrategias) necesarios para llevar a cabo tales intenciones. Y, por último, sabrá deducir un método (objetivos, contenidos, comunicación, evaluación...) de acercamiento a la instrucción que sería el tercer nivel de estudios o Informativo.

Para este tercer nivel, el futuro docente tendría que adquirir suficientes datos para la toma de posicionamiento sobre los problemas acaecidos en el aula y que configuran el pensamiento del profesor ante la práctica, su prospección, diagnóstico y solución; técnicas de recogida de información, confección de registros e informes, métodos de observación (Anguera, 1983), en suma una preparación para ser un investigador en el aula, un investigador en la acción (Gimeno, 1983; González, 1987).

BIBLIOGRAFIA

- ANGUERA, T. *Manual de prácticas de observación*. Trillas. 1983.
- BARROSO PEREZ, M.C. "Importancia de la teoría de la Educación y la Investigación educativa en la formación de los educadores". *Revista de Educación*, nº 282, enero-abril de 1987, pp. 87-102.
- BENEDITO ANTOLI, V. "La formación pedagógica del profesorado de Enseñanza Secundaria en España". *Revista Perspectivas Pedagógicas*, nº 41, 1978, pp. 133-141.
- BLANCKERTZ, H. "Didáctica", en SPECK, J y WEHLE, G. (Dir): *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Herder. Barcelona, 1981, pp. 130-189.
- BLAT, J. y MARIN, R. (1980). *La formación del profesorado de Educación primaria y secundaria*. Teide/Unesco. Barcelona.

- CATZ, Tania. "La diffusion des résultats de la recherche en Education". *Revista Francaise de Pédagogie*, nº 77, octubre-diciembre de 1986.
- CEARD, J. "Quelques reflexions sur la Formation des Enseignants du secondaire". *Revista de L'Education pour l'ere nouvelle*, nº 3-4, 1983, pp. 73-77.
- COLL, César. *Psicología y Curriculum*. LAIA, Barcelona.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. "Los institutos de Ciencias de la Educación. Nuevas Perspectivas". *Revista Studia Pedagógica*, nº 9, pp. 93-111.
- GIMENO SACRISTAN, J. "Necesidad de una teoría de la enseñanza" en *Teoría de la Enseñanza y desarrollo del curriculum*. Anaya. Madrid, 1981.
- GIMENO SACRISTAN, J. "El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores", en *Revista Educación y Sociedad*, nº 2. Akal. Madrid, 1983.
- LACOMBA, J.A. "El Bachillerato y la Investigación", en *Revista de Bachillerato*, nº 5 (Monográfico de Historia, nº 1). 1978, pp. 75-76.
- LATORRE, A. y GONZALEZ, R. *El maestro investigador: la investigación en el aula*. Grao. Barcelona, 1987.
- LANDSHEERE, G. *La formación de los enseñantes del mañana*. Narcea. Madrid, 1977.
- MIGUEL, Mario. "La formación pedagógica del licenciado universitario, datos de una encuesta", en *Revista Aula Abierta*, nº 29, 1980, pp. 34-42.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987). *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para un debate*. Madrid. (especialmente pp. 113 a 120).
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1988a). *Papeles para el debate, nº 1*. Dirección General de Renovación pedagógica. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1988b). *Proyecto para la Reforma de la Educación profesional. Propuesta para debate*. Madrid.
- MUTTER, B. "Consideraciones sobre la relación entre la Ciencia de la Historia, Didáctica de la Historia y Enseñanza de la Historia: la tesis de la independencia de la Historia", en *La Historia en el aula*, recopilación realizada por PEREYRA, M., I.C.E. de la Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, 1982, pp. 55-76.
- ORTEGA, F. "Un paso sin gloria. La formación de los maestros en España", En *Revista de Educación*, nº 284. 1987.
- PALOMERO PESCADOR, José Emilio y FERNANDEZ DOMINGUEZ, María Rosario. "Las prácticas en la Normal", en *Revista Cuadernos de Pedagogía*, nº 140, 1986, pp. 60-63.
- PEREZ GOMEZ, A. "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en GIMENO SACRISTAN Y GOMEZ, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, 1985, pp. 95-138.
- PEREZ SERRANO, Martina. "Las prácticas de enseñanza a debate: opinión de los alumnos, Escuelas Universitarias y los maestros de E.G.B. en ejercicio", en *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, nº 0, 1987, pp. 111-124.
- RODRIGUEZ FRUTOS, Julio. *Ciencias Sociales y enseñanza de la Historia*. I.C.E. de la Universidad de Oviedo, 1985.
- RODRIGUEZ FRUTOS, Julio. *Comprensión y elaboración de un proyecto curricular para profesores de Historia de España*. (En prensa).
- RODRIGUEZ NEIRA, T. "Los cursos del C.A.P. I Jornadas sobre formación del profesorado de Enseñanzas Medias", en *Revista Aula Abierta*, nº 36, pp. 202-205.
- RODRIGUEZ NEIRA, T. *Situación social de la función docente*. I.C.E. de la Universidad de Oviedo. 1984.
- ROZADA, J.M. *¿Podemos los profesorees racionalizar nuestra práctica docente?* Escuela Asturiana, octubre de 1985.
- SARRAMONA, J. "Investigación cualitativa y curriculum", en SARRAMONA, J. (Ed.): *Curriculum y educación*. CEAC. Barcelona, 1977, pp. 56-59.
- VANDENBERGHE, R. "Le role de l'enseignant dans l'innovation en Education", en *Revista Francaise de Pédagogie*, nº 75, abril-junio de 1986, pp. 17-26.
- VERGNAUD, G. "Quelles équipes?", en *Revista Cahiers Pedagogiques*, nº 217, 1983, pp. 38-39.