

## 5.1. EL NEXO VISIBLE

Parece que el tipo de profesionalización docente que venimos perfilando a lo largo de los capítulos anteriores, trenzado sinérgicamente al perfeccionamiento permanente, la investigación en el aula y el análisis sistemático de la propia práctica, guardará relaciones obvias de incidencia altamente positivas sobre la calidad de la educación. Es más, como vemos en la figura 1 de la introducción, si algún sentido tenía, en la mente del autor de esta obra, el refuerzo sinérgico de la profesionalización docente antes mencionado, no era otro que el de facilitar institucionalmente una mejora permanente de la calidad de la enseñanza.

Como vemos en las últimas páginas, una de las notas más satisfactorias de todos los procesos de profesionalización viene dada por la conciencia de autonomía profesional, es decir, capacidad/responsabilidad de tomar decisiones dentro del ámbito de la práctica de que en cada caso se trate. Pues bien, esta noción de autonomía se compagina muy coherentemente, si es que no es sinónimo en el fondo, con la noción de práctica profesional emancipatoria, ligada precisamente por Carr y Kemmis a un tipo de perfeccionamiento de los profesores al filo de sus proyectos de investigación activa que, en esencia, proponemos<sup>1</sup>. Este nexo es obvio, puesto que el profesor que se compromete en un proyecto de perfeccionamiento profesional, que incorpora una reflexión crítica sobre su praxis en el aula, reflexión que se traduce en una intervención pedagógica renovada sistemáticamente, es un profesor que, por definición del proyecto de perfeccionamiento en que se ha comprometido, podrá instrumentar en su aula, también sistemáticamente, una enseñanza de mejor calidad.

Esta mejor calidad supuesta no se logrará sólo superficialmente (aunque también, por el mero hecho de que el profesor puede ir adquiriendo más conocimientos técnicos, nuevas estrategias didácticas, nuevos instrumentos para analizar su práctica, sino, además y sobre todo, más profundamente, porque este compromiso de autoperfeccionamiento crítico, desarrollado en la investigación, es por sí mismo un proceso educativo para el mismo profesor, proceso que no sólo potencia al profesor en la superficie tecnológica de sus destrezas (aunque también), sino que además le enriquece en las dimensiones personales básicas, anteriores a toda concreción de tal o cual ejercicio profesional. Mas, comoquiera que la resistencia general

<sup>1</sup> W. Carr y S. Kemmis, ob. cit., 1986, p. 221.

al cambio (estudiada generosamente por los teóricos de la innovación en términos de coste social del cambio), puede desvirtuar inconscientemente la realidad de los procesos, a base de juicios interesados (autodefensivos de la propia inmovilidad), será conveniente precisar con mayor rigor la obviedad visible de este nexo, máxime si tenemos en cuenta las 39 zonas de “escasa visibilidad” enumeradas por Walker, y enumeradas con anterioridad, en el final del apartado 4.4.2.

## 5.2. PERO, ¿QUÉ ES “CALIDAD DE LA ENSEÑANZA”?

Jack Sanger, autor con el que hemos tenido oportunidad de dialogar páginas arriba, realiza la transición más excelente que he podido encontrar entre la profesionalización del yo del profesor, por un lado, y el logro de “enseñanza de buena calidad”, por otro, al tiempo que ejecuta una pirueta lógica, de gran alcance semántico, para definir la buena enseñanza desde las coordenadas justamente de aquella profesionalización. Veámoslo:

El profesor, si se le da tiempo, oportunidad y un grupo de apoyo, inevitablemente comenzará a hacer explícito lo que hasta ahora había estado implícito [...]. Una vez se pasa la descripción superficial y se avanza hacia unas estructuras analíticas más profundas, el imperativo cognitivo nos lleva también a preocupaciones de índole afectiva: esos niveles de necesidad, deseo, realización [viene a la mente la obra de Clark Moustakas: *Autorrealización del profesor a través de la enseñanza*<sup>2</sup>], que hasta ahora han permanecido escondidos bajo generalizaciones superficiales, tales como “profesionalismo”, “vocación”, “autoridad”.

Lo que sucede inevitablemente es una exposición de la intencionalidad del yo: esa parte del individuo que está incluida en unas categorías y empañada por el papel profesional. Se puede argumentar que algunos profesores pueden estar ya en su papel profesional hasta tal punto que se llegue a proporcionar al alumno una relación social auténtica, que sustente la relación enseñanza-aprendizaje... En cualquier caso, existe la evidencia de que el término “buena enseñanza” es como la mayoría de la terminología generalizada, un producto del contexto. Lo que constituye una enseñanza efectiva es una mezcla de diferentes variables, que van tomando forma según el tiempo, la ocasión, la posición, el contenido y la última transformación de una serie de biografías individuales. Algunos manejan estas variables mejor que otros y sus “estilos” pueden llegar a cubrir esta gama. Una buena enseñanza consistente en la exploración y síntesis, paso a paso, de la yuxtaposición impredecible de variables, junto con las ambiciones predecibles que el profesor tiene para el aprendizaje de su clase<sup>3</sup>.

Dejando pues sentada, con esta admirable exposición de Sanger, el vacío formal imprescindible de la concreción en un aula de una “buena enseñanza”, de una

<sup>2</sup> C. E. Moustakas, *Autorrealización del profesor a través de la enseñanza* (“Teaching as learning”), Madrid, Narcea, 1978.

<sup>3</sup> Véase J. Sanger, art. cit., en J. Elliot *et al.*, ob. cit., p. 72.

educación de calidad, llevados de su misma mano, procederemos, al menos, a definir "las ambiciones predécibles" que los profesores podemos tener, cuando alguien nos pregunta acerca de lo que queremos conseguir de nuestros alumnos, lo que queremos que los alumnos consigan, entre otras culpas, "por culpa" de nuestra intervención pedagógica "sobre" (¿con?) ellos.

Conviene advertir, de entrada, que la educación puede definirse como producto (cual es el estado terminal a que se aspira, como resultado que la educación ha de colaborar a conseguir en el alumno), o bien como proceso (que procedimiento o métodos hay que utilizar, para que el alumno consiga el producto antes dicho). Comoquiera que, evidentemente, lo segundo (el proceso) es función, al menos lógica, de lo primero (el producto deseado), comenzaremos por la definición del producto. Antes de proceder a la definición de educación, "una" definición de educación, es esencial recordar que las definiciones no son verdaderas ni falsas, sino útiles o inútiles, si se tiene la libertad semántica de administrar el lenguaje, por un lado, y la libertad teleológica, por otro, de proponer, como educación en este caso, una opción deseable (no lógicamente deducible) por sí misma.

Todo ello supuesto, para poder seguir hablando sobre "calidad de la educación" (de manera que el lenguaje no sea un don de los dioses para confundirnos, en lugar de para entendernos, al entender cada uno una realidad distinta bajo el ruido compartido de las palabras), convendremos la siguiente noción de educación, que sospecho podrá resultar aceptable a la mayoría, si no a todos los lectores: Entenderemos por "educación" el proceso de adquisición del conocimiento, la actitud responsable y la capacidad técnica de intervención eficaz en relación, en cada caso, con el propio yo, con el mundo físico y con el mundo social que nos rodea.

Aunque hemos hablado en términos de proceso ("el proceso de adquisición"), es evidente que, dada la abstracción de la definición propuesta, así como la concreción del contenido de la adquisición de que se habla, nos encontramos, de hecho, ante una conceptualización, netamente productual del término "educación". Mas no por ello debe inquietar al lector esta aparentemente bizantina disquisición: como es sabido, en materia de educación, a la hora de definiciones fundamentales, constituiría un grave error considerar la educación como un producto terminal al que hay que llegar por "otros" medios, distintos a la calidad del producto deseado. "Lo educativo" terminal debe encontrarse ya en el proceso, en los medios, en el camino (así, por ejemplo, no sería posible educar para la creatividad, si no es ejercitándola; no sería posible educar para el pensamiento crítico, si no se permite la crítica en el aula, etc.; por más que numerosos "educadores" se propongan cada mañana realizar el milagro de esa imposibilidad sobre tantos millares de alumnos, como era de esperar, al parecer sin mucho éxito...). Pero R. S. Peters, el filósofo de la educación inglés, ha escrito páginas excelentes sobre esta paradoja excepcional de la "producción" educativa, la paradoja de que el producto o se encuentra

ya a todo lo largo del proceso (de los medios utilizados para conseguirlo), o no se encontrará tampoco al final, ni en ningún otro lugar <sup>4</sup>.

Una buena enseñanza, una enseñanza de calidad (de acuerdo con la definición arriba propuesta), lo será en la medida en que favorezca que el alumno sea más consciente, más responsable y más capaz de intervenir, de acuerdo con sus conocimientos y sus fines responsables, sobre sí mismo, sobre el entorno físico y el medio social que le rodea. Se suele objetar a esta definición que hemos silenciado la finalidad más importante de la educación, si no somos hipócritas, el deseo real más poderoso y el objetivo que está detrás de todos los objetivos del ser humano, al que la educación ha de servir, si no es inhumana: el objetivo de la felicidad del hombre. El silencio es intencionado, pues, para el que esto escribe, repito, dado el nivel de abstracción de toda definición inicial, la definición de educación y la de felicidad humana son idénticas, es decir, que la definición propuesta, si se quiere, es la del camino de la felicidad. No lo hemos explicitado, porque la felicidad suelen encontrarla sólo quienes no se lo proponen como objetivo para ellos mismos, con el agravante de que la taxonomía radical de Eric Fromm, según reconocen universalmente los psiquiatras, parece cada día menos falsa: los seres humanos se dividen, en realidad, tan sólo en dos clases, los que aman porque necesitan y los que necesitan porque aman. Dejamos aquí el tema, en espera de otro libro: como es sabido, si uno profundiza lo suficiente en cualquier punto de la superficie de la esfera, se encuentra con todos los otros puntos, en el centro (algo así nos ha acontecido, como acontece con la interdisciplinariedad).

Lo importante, a los efectos que aquí interesan, es: a) que la profesionalización de los profesores, definida e indicada como aquí se ha hecho (a través de procesos de perfeccionamiento permanente, investigación en el aula y análisis de la práctica pedagógica), no puede menos de elevar sistemáticamente la calidad de la educación; b) que, cuando en este contexto hablamos de "calidad de la enseñanza", nos estamos refiriendo a una enseñanza que instrumenta o sirve a una educación definida como la que acabamos de definir; c) que esta instrumentación no es posible entenderla según el modelo tecnológico clásico, de corte mecanicista: no se trata de una enseñanza de cualquier tipo, que al final, después de impartida, produciría algo distinto de ella (la educación-producto, definida como aquí hemos propuesto); por el contrario, se trata de una enseñanza de calidad, porque conlleva, ya en el proceso, la calidad que se desea ver en el producto terminal, "el alumno educado", porque "bien" enseñado.

Analicemos brevemente este punto c), pues tendrá consecuencias muy directas sobre el nexo profesionalización docente-calidad de la enseñanza, de que aquí hablamos. Nuestro planteamiento es que una enseñanza de calidad es aquella que hace al alumno más conocedor de sí mismo, de su entorno físico y social (dimen-

<sup>4</sup> R. S. Peters, «Education as initiation», en R. D. Archambault, *Philosophical analysis of education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1965, p. 92.

sión cognitiva de la educación, a la que toda enseñanza debe servir; más responsable de su propio yo, del entorno físico y del entorno humano que lo rodea (dimensión ética/afectiva de la educación, a la que toda enseñanza debe servir); más capaz de intervenir, de acuerdo con los fines vistos y decididos en los momentos cognitivo y ético, sobre sí mismo, sobre su entorno físico y su entorno social (dimensión técnico/efectiva de la educación a la que toda "buena enseñanza" debe servir/instrumentar).

Pues bien, lo esencial para estimar el nivel de calidad de la enseñanza que se imparte en un lugar determinado, será estimar:

a) En qué medida esa enseñanza facilita la *adquisición integrada de las tres dimensiones* dichas de la educación, la cognitiva (conocimientos), la ético-afectiva (sentimientos, responsabilidad moral) y la técnico-efectiva (capacidad de hacer), integrando armónicamente, sin desequilibrios de atrofas o hipertrofas parciales, en el *homo praxicus*, por decirlo en términos clásicos, al *homo faber* (que hace) y al *homo sapiens* (que conoce), eslabones históricos de la evolución humana, que nos ha traído hasta el punto en que ahora estamos, para hacerlo avanzar, no para detenerlo;

b) En qué medida la calidad integrada, postulada en el punto precedente, se halla *integrada, como adjetivo permanente, al proceso mismo* sustantivo de la instrumentación didáctica de la educación, rompiendo el modelo tecnológico clásico (ingenuanamente extrapolado a la actividad productiva de la educación, por inercia intelectual cómoda y por falta de análisis en profundidad), según el cual la calidad del producto se sitúa al final del proceso de producción, no antes.

En el dialecto administrativo-escolar, compartido por los modelos clásicos de investigación educativa, la estimación a) apuntaría a una evaluación sumativa o terminal, el producto/variable dependiente de la actuación pedagógica y didáctica previa; la estimación b) apuntaría a una evaluación formativa o de ayuda al proceso mismo durante su realización.

No es éste el lugar, pues se prolongaría excesivamente, para "ascender al suelo de la práctica", operacionalizando aquí el modelo de evaluación implícito en el esquema inicial propuesto. Pero sí, al menos, puede ser útil para comprender exactamente el alcance y la potencia de dicho esquema definitorio, ilustrar la fructífera consistencia del mismo con una breve aplicación: la hipertrofia de la dimensión cognitiva en la actual enseñanza, universalmente reconocida y criticada (exceso de conocimientos —no de la capacidad de conocer, que sería bienvenida— a base de almacenamiento memorístico listo para el olvido tras el examen, totalmente al margen de la vida real, para la que el sistema educativo, se proclama, debería re-ceptiva en el alumno, en correspondencia con la función de mera transición uni-parar), suele verse, también universalmente, instrumentada por una pasividad re-ceptiva en el alumno, en correspondencia con la función de mera transición uni-direccional de conocimientos por parte del profesor. Pues bien, partiendo del esquema propuesto, esta enseñanza no sería de muy buena calidad: habría incumplido el criterio de calidad arriba mencionado en a), a saber, integración equili-

brada de las tres dimensiones, al hipertrofiar la dimensión cognoscitiva y, por cierto, en su subdimensión menos educativa, el almacenamiento memorístico de información deleznable, ignorando las dimensiones ético-afectiva y técnico-efectiva, totalmente atrofiadas, en la hipertrofia cognitiva del ejemplo propuesto.

Por si fuera poco (y en esto se advierte la potencia del modelo para reflejar procesos reales de la interacción educativa), esa hipertrofia de la sub-dimensión cognitiva "almacenamiento memorístico de información" (que, en alguna medida, por supuesto, es imprescindible) estaría impidiendo (es decir, no sólo estaría "no dejando tiempo para"), positivamente la adquisición de la capacidad, por ejemplo, de intervención sobre el propio yo, por la vía de la ejercitación de la autonomía crítica para la búsqueda del saber, para el aprendizaje por el descubrimiento, para la serena e inteligente incorporación a un plan de acción con márgenes de incertidumbre, etc., cualidades tan necesarias en la vida práctica y profesional del mundo moderno: en efecto, el hábito mental de la pasividad meramente receptiva, reforzado por el método didáctico antieducativo adoptado por la enseñanza, incapacitaría literalmente al alumno, "mal enseñado", para este tipo de objetivos educacionales.

Quizás podamos explicitar ahora, tras la sucinta exposición, germinal, del criterio para estimar el nivel de calidad de la educación y de la enseñanza, que la instrumental, la relación dinámica que figura en el epígrafe de este apartado, entre profesionalización docente y calidad de la enseñanza:

- La profesionalización de los docentes se ha "indicado" en nuestra propuesta, básicamente, a través de tres actividades profesionales: el perfeccionamiento permanente de los profesores, el análisis de su práctica y la investigación en el aula.
- La calidad de la enseñanza se ha "indicado" en su servicio al desarrollo de tres dimensiones de la formación humana: desarrollo del conocimiento, de la responsabilidad y de la eficacia técnica de intervención.
- Si bien no exclusivamente, sí preferentemente: a) la actitud de perfeccionamiento permanente por parte de los profesores indica un alto nivel de *responsabilidad* (deontología profesional); b) el análisis sistemático de la propia práctica pedagógica aporta, sin duda, un mayor *conocimiento* de la propia realidad y de la que rodea al profesor en la escuela; c) la investigación en el aula, dado su carácter prioritario de investigación en la acción (*action research*), por definición tiende a incrementar la *eficacia técnica* de la intervención pedagógica de los profesores-investigadores.
- Parece, pues, plausible predecir la probabilidad de que el tipo de profesionalización que aquí se propone produzca un incremento de la calidad de la enseñanza, tal y como aquí se ha convenido definirla: al menos, su posibilidad parece obvia, pues los profesores estarían demostrando tener lo que han de dar (las tres dimensiones definitorias de la educación, en el modelo propuesto), precisamente al dedicarse a su profesionalización pedagógica, de acuerdo con las tres actividades sugeridas en los capítulos precedentes.

Este último punto nos da pie para una reflexión que considero fundamental: hemos dicho que los profesores mostrarían tener lo que han de comunicar a sus alumnos, al entregarse a sus tareas indicadoras (al mismo tiempo que generadoras) de profesionalización docente, es decir, búsqueda de conocimientos, actitud responsable, eficacia técnica para mejorar la realidad cuya responsabilidad, al menos en parte, les compete. Esta es la versión positiva del aserto, que tiene, como enseñanza la lógica, su versión simétrica: nadie da lo que no tiene. Quiero decir: es técnicamente imposible que profesores rutinarios, mercenarios y desconocedores de la complejidad de su tarea (note la referencia a las tres dimensiones definitorias de la educación nuevamente: conocimiento, responsabilidad, eficacia técnica) puedan "comunicar" (= poner en común con) a sus alumnos lo que hemos definido como contenido esencial de una buena educación, a través de una enseñanza de calidad (buena enseñanza, de acuerdo con la misma definición).

No es posible, ni técnica ni psicológicamente, en efecto, fomentar en el aula la creatividad, la autonomía crítica, la reflexión en profundidad, la responsabilidad ante la tarea solidaria, el respeto mutuo, la capacidad de decisión técnica sólidamente fundamentada, la inquietud intelectual, etc., por parte de profesores que repiten acríticamente sus inveterados hábitos pedagógicos y maneras de hacer (y de no hacer), durante años y décadas, que reducen al silencio psicológico sistemáticamente toda posibilidad de propuesta o de crítica por parte de los alumnos, que llevan años sin leer una sola página acerca de cómo enseñar mejor, cómo educar menos mal, como adaptar la escuela a las nuevas necesidades de la sociedad que viene, etc. Ello es obvio, por la sencilla razón de que los alumnos (al igual que los profesores en periodo de formación inicial) no suelen aplicar los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado.

El aprendizaje de modelos nos ha enseñado la eficacia fatal de este tipo de aprendizaje osmótico, sin demasiados análisis previos por parte del que aprende, lo que incrementa su indensión: los alumnos estarían aprendiendo, por añadidura, no ya de los métodos que los profesores tienen, sino de "los métodos que los profesores son".

Pero, atribuidos a este horizonte, el tema es demasiado importante como para seguir hablando de él (al menos con la brevedad forzosa de estas páginas y la forzosa distancia de la letra escrita).

### 5.3. EJEMPLO DE PROFESIONALIZACIÓN DE UN PROBLEMA: DEL NIÑO QUE FRACASA EN LA ESCUELA, A LA ESCUELA QUE FRACASA EN EL NIÑO

En otro lugar he hecho algunas reflexiones sobre este tema del fracaso escolar (*Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*)<sup>5</sup>. Así pues, haremos unas breves con-

<sup>5</sup> Véase M. Fernández Pérez, ob. cit., 1994a, especialmente caps. VIII y XI.

sideraciones previas, que nos permitan pasar de inmediato al ejemplo de profesionalización sugerido por el epígrafe de este apartado.

En primer lugar, nadie mínimamente racional se plantea resolver un problema, sin tener alguna idea, siquiera aproximativa, de en qué consiste el problema a resolver, es decir, su definición (si bien es cierto que la definición del problema se enriquece siempre, incluso se modifica sustancialmente, a lo largo del contacto directo con el mismo en el intento de resolverlo). Intentemos, pues, definir el fracaso escolar.

La superficialidad en la definición de "fracaso escolar" origina y es, a la vez, dialécticamente originada por la superficialidad en el análisis de sus causas y en el tratamiento de sus nocivos efectos.

Evidentemente, el disponer de una definición de educación (qué es una persona "educada") es el asunto clave en esta cuestión: el fracaso quedaría definido por la constatación del hecho de que el alumno carece de aquello que la educación, por definición, debería lograr que los alumnos lograsen.

Ello nos recuerda, nuevamente, la decisiva trascendencia de la opción primordial por uno u otro concepto de educación, pues ello implica una u otra definición, en cascada lógica, de la tarea profesional del docente y del educador. Carr y Kemmis, dentro del marco de su interés temático por el nexo entre «Curriculum research and professional competence»<sup>6</sup>, diferencian cinco tradiciones distintas acerca del profesionalismo de los docentes y, en consecuencia, cinco propuestas diferentes para lo que debería ser el perfeccionamiento profesional de los profesores: la tradición del sentido común, la de la filosofía, la de la aplicación científica, la práctica y la crítica. Seguidamente, sintetizan en tres los conceptos no ya de profesionalización de los docentes, sino los conceptos de la educación misma, de la tarea que a la educación le compete: el punto de vista tecnológico, el práctico y el que ellos denominan estratégico (que destacaría los rasgos de carácter histórico, sociológico, político y problemático, como coordenadas orientadoras de su definición). Lo esencial es lo siguiente: de cada una de estas concepciones de "educación" y de "profesión" docente se siguen, lógicamente, concepciones distintas de qué es fracaso escolar (no haber logrado esto o aquello, según lo que la educación deba proponerse) y de cuál sería la tarea de un profesional de la educación ante dicho fracaso (de acuerdo con la noción de profesionalismo docente por el que se opte).

En nuestro caso, comoquiera que ya tenemos definido, siquiera germinalmente, qué es educación y cómo podría entenderse la profesionalización pedagógica de los profesores, se nos ahorra aquí y ahora semejante tarea previa de definición, pero no se nos ahorra (y de ahí la referencia que acabamos de hacer a otras concepciones posibles) el tomar buena nota crítica de que nos movemos, por necesidad metodológica de avanzar en nuestro discurso, dentro de "una" opción defini-

<sup>6</sup> W. Carr y S. Kemmis, ob. cit., 1986, pp. 29 ss.



toria de ambos constructos (fracaso y profesionalidad docente), no dentro de "la" única opción posible (por fortuna y por desgracia, según la perspectiva que se adopte, las opciones son eso, opciones alternativas, nunca deducciones lógicas excluyentes, por su fuerza de verdad, de los demás "errores").

Tras este prólogo de contextualización lógica, epistemológica y técnica, me limitaré a reseñar brevemente como podría entenderse, para el ejemplo propuesto (el fracaso escolar), una intervención pedagógica dentro de las coordenadas matrices de los conceptos de educación y de profesionalización docente expuestos en estas páginas:

1) En un primer momento, la profesionalización del problema planteado, el fracaso escolar de un alumno, desde nuestra propuesta de profesionalización, exige una aclaración previa. Podría expresarse de la siguiente manera: "Decidir" si el compromiso social con todo ciudadano que nace en este país es:

*del tipo A)*, esta sociedad (más o menos gratuitamente, según circunstancias y niveles del sistema educativo), le ofrece a cada ciudadano la ayuda necesaria para llegar a tal nivel de conocimientos/aptitudes a tal edad, a tales otros niveles para tal otra edad, y así sucesivamente (sin excluir la perspectiva de la "long-life education", la educación de por vida);

*o del tipo B)*, esta sociedad le ofrece a cada ciudadano durante equis años la ayuda educativa para llegar a los niveles más altos a su alcance en materia de adquisición de conocimientos, actitudes y aptitudes, de acuerdo con su proyecto personal y teniendo en cuenta el bien social (o, al menos, no dañándolo).

Es evidente que el que se parte de una u otra opción va a significar, automáticamente, una estadística distribuida de muy distinta manera en la topología del fracaso escolar: ello afectaría a cuántos fracasados hay que contar, a cuántos serían los fracasados (al margen de cuántos fuesen) y a cuánto fracaso (valga la expresión) se constataría en cada fracasado escolar.

2) Aclarada la opción del punto anterior (en la que la libertad para aclararla eficazmente —con trascendencia administrativa/evaluativa— por parte de los profesores es muy distinta, según el nivel del sistema educativo de que se trate), entraría en funcionamiento la lógica en cascada de las decisiones definitorias antes propuestas: se debería proceder a identificar en qué dimensiones y sub-dimensiones de la educación y el aprendizaje se sitúa el fracaso, ignorancia, irresponsabilidad, ineptitud, etc. (según el modelo de educación asumido). A este respecto, no deja de ser lamentable constatar que, en nuestro país, al igual que en muchos otros, la superficialidad del análisis en este punto es tal, que la evaluación aconseja repetir curso, o recuperar, o suspender, por falta de conocimientos (por añadidura, en gran parte memorísticos) en inglés, historia, matemáticas, geografía, física o lenguaje; nadie repite curso o suspende o tiene que recuperar, por insocial, falso, vulgar, cruel, tramposo, irresponsable, descontrolado, irrespetuoso, insolidario, pendenciero, prepotente, indeciso, inseguro, desordenado, dependiente, insensible,

díscolo, superficial, incapaz de pensamiento propio, de crítica personal, etc., por más que todos proclamemos a todo pulmón la importancia de estas dimensiones de la formación humana, su trascendencia social y la irrenunciable tarea del sistema educativo en todo ello (valor proclamado, se entiende, no vivido, como afinarían los sociólogos).

3) En un tercer momento, se realizaría el análisis riguroso de TODAS las causas y todos los factores que, previo el seguimiento correspondiente del caso, podrían incidir sobre el fracaso objeto de estudio. Es de señalar que el profesor/investigador puede autoperibirse, en este momento del proceso, como juez y parte dentro del esquema pre-profesional de la autodefensa sistemática, pues, ello es claro, si hablamos de identificar TODAS las posibles causas del fracaso constatado, es poco probable que el cien por cien de las mismas habiten en el lado del alumno y su consabido entorno socio-familiar, con ser ello importante y decisivo.

4) En un cuarto momento actuaría la actitud profesional neta que ha dado pie al título de este apartado: el profesor se plantearía el fracaso que tiene entre manos no ya como un fracaso del niño en la escuela, sino como un fracaso de la escuela en el niño. Naturalmente, no se trata de desconocer ingenuamente que buena parte de lo que actualmente está definido como fracaso escolar anida fuera del ámbito de actuación (e, incluso, de conocimiento) del profesor. Se trata de otro asunto: se trata de asumir con realismo los límites de invarianza que la situación presenta para la intervención educativa de la escuela (aquella zona de variables intervinientes sobre las que no se puede intervenir, al menos de momento, para modificarlas), para centrar el esfuerzo, el análisis y el plan de intervención sobre aquellas otras variables, básicamente (por desgracia) sólo escolares, aunque no siempre, sobre las que la escuela y los profesores pueden introducir planes de modificación. Quizás algo que siempre podría hacerse: la reflexión crítica con el alumno para reducir "su" fracaso escolar a los estrictos límites de su definición real, en relación con el proyecto personal del interesado, el alumno (cosa que casi nunca se hace). No es justo escudarnos los profesores en la imposibilidad objetiva, ajena a nuestra voluntad y deseo de "buenos profesores", de que el alumno supere su nivel de fracaso en la escuela, sin intentar nada más por ello. Sería algo así (permítase la extremosidad del paralelismo), como si un médico desistiera de todo tipo de intervención clínica, porque estaba convencido de que, al final, su paciente, al igual que todos los demás, acabará falleciendo (olvidado de que hay maneras muy distintas de enfermar, envejecer y morir, incluso en casos en que la medicina sabe que hay muy poco que hacer). Se trata, en el fondo y en realidad, del enfrentamiento entre dos posturas vitales y, consiguientemente, entre dos actitudes profesionales: la del mal funcionario ("hagamos todo lo obligatorio, pero nada más: lo esencial es cumplir, para evitar cualquier tipo de conflicto o problema") y la del buen profesional ("dentro del tiempo y de los medios de que disponemos, hagamos todo lo posible por mejorar la situación y ayudar al cliente en su problema") (lo cual, lamentablemente, suele ser bastante más que lo estrictamente obligatorio).

5) En un quinto momento, procederíamos al intercambio de información entre diferentes colegas y posibles expertos externos al centro, para los casos más difíciles y complejos (asesoramiento de los equipos multiprofesionales: orientador, psicólogo, médico, en su caso, etc.). Es elemental, y se omite con escandalosa frecuencia, que al menos los profesores que imparten docencia al alumno fracasado, o se la han impartido en cursos anteriores, dialoguen sobre el caso.

6) En sexto lugar, procederíamos a formular un plan de acción (intervención pedagógica) sobre el caso en cuestión, implicando no sólo a los profesores del alumno, sino al alumno mismo y a sus padres y demás elementos del entorno social implicables positivamente (véase la secuencia operativa básica para estos tres últimos momentos en 2.3.3.H.).

7) La fase séptima sería la de la ejecución del plan, que puede durar semanas o meses/años, según la índole del fracaso que se trate de remediar, y para la que es imprescindible arbitrar un plan de seguimiento (reuniones periódicas: semanales, quincenales, etc.), a fin de introducir las modificaciones que parezcan aconsejables sobre la marcha misma del proceso de intervención e ir analizando, en diálogo con todos los implicados en ella, no sólo lo que acontece, sino por qué.

8) Finalmente, procedería a una evaluación global, sumativa, del conjunto de la intervención realizada, dando especial importancia a las sugerencias hacia el futuro que de ella se pueden inferir.

Por supuesto, desde el primer momento del planteamiento del problema, a lo largo de todas las fases del plan de ayuda al fracasado escolar, los profesores procurarán acudir a cuanta documentación e información que incluya la comunicación peculiaridades pueden tener acceso, información que incluiría la comunicación recíproca de interrogantes y resultados con otros colegas de otros centros, a través de los canales de intercomunicación institucionalizados por la administración (Centros de Profesores, Servicios de Supervisión Técnica, etc.), o creados por los colectivos espontáneos de profesores comprometidos con la renovación educativa y la investigación en la acción, al servicio de la disminución del fracaso escolar. El lector habrá advertido cómo a lo largo de las ocho fases del proceso, por un lado, se han ido operacionando (concretando en términos prácticos) las tres dimensiones indicativas de la profesionalización de los docentes (perfeccionamiento pedagógico, análisis de la práctica, investigación en el aula) y, por otra parte, se han ido actualizando las tres macrodimensiones de nuestro concepto de educación (conocimiento, responsabilidad, capacidad de intervención técnica), como vías ejercidas y recorridas por aquella profesionalización: de nuevo, el profesor y el alumno, cada uno en su ámbito "profesional", se encuentran juntos recorriendo el mismo camino. He ahí la única posibilidad para la educación: he ahí, cuando esa conjunción de caminos cualitativos no se da, la explicación última del fracaso escolar, en la parte en que la escuela podría intervenir.

#### 5.4. LA RECONVERSIÓN PROFESIONAL PENDIENTE

Llegamos con este apartado al término de nuestras reflexiones sobre cómo profesionalizar a los profesores, en su dimensión de profesores, al servicio de una mejora permanente de la calidad de su intervención técnica, al igual que, desde hace décadas, si no siglos, vienen haciendo otras profesiones, sin duda no más importantes para la sociedad, ni más complejas por su dificultad tecnológica.

Desde esta altura del recorrido del discurso, resumiendo la sabiduría destilada de cuantos errores nos ayudan a todos a aprender, y sintetizando toda la información que uno es capaz de organizar, a lo largo de largos años en diálogo con numerosos colegas, de la palabra y de la pluma, preocupados por la profesionalización docente de profesores de todos los niveles del sistema educativo y en diversos países, la conclusión que emerge, sin grandes esfuerzos analíticos ni de síntesis, es la que recoge el título de este último apartado: nos encontramos sencillamente ante una reconversión profesional pendiente, una más en el conjunto de las que nuestra década viene exigiendo y, por desgracia, una de las más retrasadas en su desarrollo y aplicación. Los profesores, en grandes números, se entiende, se encuentran ante la necesidad imperiosa, al igual que la mayoría del resto de profesionales, de “cambiar de profesión sin salir de su cuerpo” (en los dos sentidos del término “cuerpo” el físico y el administrativo). Les va en ello, si no la supervivencia, sí, sin duda alguna, su bienestar psíquico y su fecundidad como “personas profesionales”. Si se me preguntara, más concretamente, qué ámbitos de intervención me parecen prioritarios para acelerar esta reconversión profesional de los profesores, ya escandalosamente urgente, señalaría los cuatro siguientes:

##### 5.4.1. “Licenciados en versus profesores de”

Una de las acciones prioritarias, en atención a la reconversión profesional pendiente, podría avanzar en la línea de propiciar eficazmente que los profesores pudieran empezar a autoperibirse como “profesores de”, al menos con la misma intensidad y satisfacción personal y social, con la que se autoperiben como “licenciados o especialistas en” (idioma moderno, matemáticas, física, literatura, etc.). En la próxima reforma de la formación inicial del profesorado esto es vital. Para los profesores en ejercicio, que todavía cuentan con una larga vida útil como docentes, la formación en cascada puede ser una de las estrategias menos malas.

Ahora bien, la profesionalización no puede/debe venir de los no-profesionales. Quiero decir, no es pensable que vayamos a tener profesionales de la enseñanza y educación de niños de básica o primaria, por ejemplo, cuando en los centros donde estos “profesionales” deberían formarse, en nuestro caso, las Escuelas Universitarias de Magisterio, la mayoría de su profesorado jamás ha enseñado a un niño

de EGB, autopercebidos, como "licenciados en", no como "profesores de".

#### 5.4.2. ¿Formación inicial versus perfeccionamiento?

Quizás sea este uno de los desafíos organizativos más exigentes, pero, al mismo tiempo, una de las medidas más eficaces con vistas a la reconversión profesional, si ha de avanzarse hacia una profesionalización similar a la propuesta en estas páginas a través de dicha reconversión.

Reconociendo cuantos argumentos de diverso tipo pueden darse para esta diferenciación (que no son pocos, ni carentes de peso), sin embargo, como la experiencia demuestra en contextos muy diversos, toda medida orientada hacia la difuminación de la frontera entre esos dos periodos (formación inicial/perfeccionamiento en servicio) contribuye, de hecho, poderosamente a la profesionalización dinámica a través de las tres dimensiones analizadas a lo largo de nuestro trabajo (la institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado, el análisis sistemático de la práctica pedagógica, la investigación en el aula). Tal vez el lector pueda encontrar fórmulas útiles para ello en el capítulo segundo de esta obra, así como en la parte final del tercero.

Es importante al respecto pensar, con imaginación y lógica, si se opta por la eliminación, más o menos intensa, de la barrera formación/perfeccionamiento, un plan gradual de transición, que atienda a todos los aspectos del cambio de que se trata, pero quizás de una manera muy especial, al cambio de que se habla en el apartado que sigue.

#### 5.4.3. El "modelo" del modelo para formación de profesores

Al ser un hecho universalmente indiscutido que los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado, es de vital importancia cuidar, con el mayor interés y con cuantos medios sean precisos (ninguna inversión del sistema educativo puede ser más rentable), la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros donde se forman los futuros responsables de la calidad de la enseñanza en todo el país, los centros de formación de profesores (tanto inicial, como en servicio).

Comoquiera que la formación en servicio, hoy por hoy, se encuentra menos institucionalizada (no hay bien que por mal no venga), se dispone en ella de una mayor flexibilidad para organizar innovaciones, tanto por lo que se refiere a planes de formación, como a personas, medios, etcétera.

Nuestra preocupación, sin embargo, se dirige especialmente a los centros de formación inicial existentes (Escuelas de Magisterio), o a otros que la próxima reforma pudiera institucionalizar: es esencial que estos centros no se convirtieran en

lugares donde los futuros docentes aprendan cómo no hay que enseñar. Ya nos ocupamos en otro lugar de este modelo pedagógico vigente<sup>7</sup>. Por mucho que cambien los planes de estudio (abocados próximamente a su modificación), si ello sólo afecta al listado de asignaturas que figurará en el tablón de anuncios de la Escuela y en el *Boletín Oficial del Estado*, se habrá desaprovechado una oportunidad, sin megalomanía semántica, simplemente histórica. Todos sabemos que bajo cualquier rubro o denominación de una materia (sea nombre anacrónico o postmoderno) cabe siempre, de la mano del profesor que la imparte, en primer lugar, cualquier tipo de contenido temático relativo a la asignatura y, en segundo lugar, por supuesto, cualquier tipo de metodología didáctica, que sería el verdadero contenido en un centro de formación de profesores (supuestos, por supuesto, los conocimientos mínimos de la asignatura a enseñar a los alumnos, lo cual parece que debe concederse), centro en el que el contenido sería el método, casi por definición.

#### 5.4.4. *El rostro afectivo de la efectividad*

En el Primer Congreso Internacional sobre Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones, tuve oportunidad de aludir a una "dimensión silenciada", el tabú de los sentimientos y actitudes de los profesores<sup>8</sup>, dentro del marco temático de la ponencia «Evaluación y toma de decisiones: posibles ámbitos de investigación desde la economía del pensamiento de los profesores». En concreto, el apartado de la ponencia que trataba el antedicho "tema tabú" aludía a la potencia explicativa y, por tanto, tecnológica, de dicha dimensión silenciada. Allí puede encontrar el lector una extensa ampliación bibliográfica especializada.

Afortunadamente la edición de 1987 de la excelente *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*<sup>9</sup> presta atención monográfica al tema en tres capítulos, naturalmente desde diversas perspectivas: «Affective teacher education», «Teacher's personality», «Affective characteristics of student teachers». El panorama indica que el tabú, sumado a la dificultad de la investigación experimentalista en este ámbito, se mantiene rigurosamente.

Si la efectividad docente, en el día de hoy, pasa por la profesionalización, urge cuestionarse en qué medida la profesionalización pasa por dimensiones no estrictamente cognitivas ni técnicas del profesor, sino por ese otro inmenso conjunto de variables que hacen referencia al mundo de las actitudes, las opciones personales de autorrealización, la afectividad, el "significado" del hecho de tener la posibili-

<sup>7</sup> Véase J. Gimeno y M. Fernández, ob. cit., 1980.

<sup>8</sup> M. Fernández Pérez, art. cit., en L. M. Villar Angulo (comp.), ob. cit., 1986, apdo. 2.7, pp. 61 ss.

<sup>9</sup> Véase en J. M. Dunkin, ob. cit., 1987: L. W. Anderson y Min Ching, «Affective teacher education», pp. 83-86; D. S. Levis, «Teacher's personality», pp. 585-589; F. Coulter, «Affective characteristics of student teachers», pp. 589-597.

dad de influir sobre un niño, un joven o un adulto (en términos de sentimientos axiológicos), los rasgos de personalidad que afectan al ámbito de la intercomunicación humana, en el que se inscribe la comunicación educativa, etcétera.

En el momento actual de mi reflexión, mi búsqueda, mi experiencia y mi diálogo ignorante con educacionistas de amplio espectro temático, ricos en teoría, investigación y práctica, resumiría en breves puntos algunas hipótesis que llevan bastantes años manteniendo un constante incremento de plausibilidad, sin retroceso, y que podrían servir para seguir orientando la búsqueda en este bosque de interrogantes. Estos breves puntos serían:

1) A igualdad de otras variables (*caeteris paribus*, que dirían los viejos empiristas), es decir, si permanecen constantes otras circunstancias, las dimensiones cognitivas y técnicas de la profesión de enseñar, parecen depender de la dimensión ética-afectiva que, junto con ellas, define nuestra propuesta de definición de educación y, al mismo tiempo, nuestra propuesta de profesionalización para los profesores. Los hechos, en frecuencia abrumadora, confirman que es esta dimensión la que precisamente pone en movimiento los recursos de la búsqueda del conocimiento y de la instrumentación tecnológica disponible.

2) Hay una autoconciencia profesional de "in-completitud" (probablemente porque se es capaz de imaginar algo más allá de lo dado, de lo conseguido hasta hoy), que es característica de los profesores pedagógicamente inquietos, junto con cierta actitud positiva sistemática (una especie de sano optimismo realista: tan realista, que tiene los pies en el suelo, tan optimista, que tiene los ojos un poco más arriba...). Esta actitud y esta autoconciencia, cuando la sensibilidad deontológica (ética profesional) llega al nivel mínimo de su masa crítica, produce sistemáticamente una actitud general de los profesores hacia su propia profesión, que encontraría una feliz denominación en el título de la obra de Clark Moustakas: *Teaching as learning*, la enseñanza asumida con actitud de aprendizaje<sup>10</sup>. Y no sólo porque el pragmatismo sajón nos previene que "para enseñar latín a John, es más útil aprenderse a John que aprenderse el latín", sino porque, además, enseñar a aprender es simétricamente sinónimo de aprender a enseñar, aprendizaje que se inicia cada mañana, en la vida profesional del docente que ha asumido el tipo de profesionalización que aquí se propone. (Cada clase es una hipótesis de trabajo a verificar, una investigación en el aula.)

3) También sigue creciendo sin retroceso, ya durante décadas de observación y documentación, la plausibilidad de que la profesionalización docente, dimensión-nalizada como en nuestra propuesta se ha formulado, correlaciona sistemáticamente con un tipo general de comunicación humana, sea con alumnos, sea con colegas, que dentro de numerosos matices y diferencias profesionales, suele tener algunos rasgos comunes tales como naturalidad, actitud espontánea de servicio, ayuda y co-

<sup>10</sup> Véase nota 2.

laboración, ausencia de temores e inseguridades, todo lo cual facilita la toma de contacto con las personas, sin las barreras que las autodefensas psíquicas suelen establecer, más allá de la prudencia razonable.

4) Probablemente como efecto de lo anteriormente dicho, en las constataciones de plausibilidad 2) y 3), estos profesores son incapaces de aburrirse en clase: dado que su actitud y voluntad de profesionalización se concreta en un perfeccionamiento pedagógico permanente, en un continuo "aprender a enseñar", en una investigación de ello en su aula, es lógico que cada clase sea para ellos un desafío, un descubrimiento, un ensayo, una verificación (evidentemente, lo contrario del aburrimiento: que es lo primero que se contagia al alumno...).

5) Finalmente, una confluencia de la investigación procedente del campo de la psicología de las profesiones y de la observación de los profesores altamente profesionalizados: hay un efecto recíproco de refuerzo circular positivo entre el progreso en niveles de profesionalización (en nuestro caso, perfeccionamiento permanente, investigación en el aula, análisis de la práctica) y la sensación satisfactoria de autorrealización personal a través de la realización profesional como docente y educador (el nexo subyacente explicativo/compreensivo tal vez sea la percepción de la utilidad de la propia tarea para algo valioso, tanto individual como socialmente).

Como zona generadora de alto rendimiento, pues, para movilizar los recursos cognitivos y tecnológicos de los profesores y de su medio escolar, esta dimensión: a) de la motivación deontológica para la profesión (con su fundamentación axiológico-afectiva), motivación intrínseca o gratuita, que gustarían decir otros (un profesional que presenta los indicadores de profesionalización descritos en esta obra vivirá, sin duda, de su profesión, pero, además, vivirá en buena medida para ella; será un asalariado, nunca un mercenario...); b) esta dimensión de la autoconciencia optimista de "incompletitud" técnico-pedagógica, como motivación subsidiaria de la anterior; c) esta dimensión de la comunicación gratuita, de apertura espontánea y de servicialidad y colaboración con alumnos y colegas; d) esta dimensión de percibir la enseñanza como un momento de aprendizaje para el profesor; e) y esta dimensión de confluencia del yo personal y el yo profesional, sería una dimensión que urge introducir tanto en el currículo para la formación de profesores, como entre los criterios para la selección de los mismos y la "promoción no desprofesionalizante" de los profesores en ejercicio. En última instancia, uno empieza a pensar si no serán superficiales las clasificaciones por profesiones, siendo la única clasificación profunda, real, la que verdaderamente establece una frontera entre los profesionales, no la profesión a que se dedican, sino la manera de dedicarse cada uno a la suya: no habría, pues, tanto clases de profesionales, cuanto clases de personas.

Sean, pues, bienvenidas las propuestas de una "formación confluyente de los profesores", que integre la "*affective teacher education*" y la "*cognitive teacher educa-*

I  
t  
c  
t  
E  
c  
  
r  
f  
li  
c  
v



tion" <sup>11</sup>, así como la propuesta de una urgente revolución de la formación de los docentes en este sentido («The necessary revolution in teacher education») <sup>12</sup>. Es-  
tariamos, con ello, incluyendo en la formación de los profesores la garantía de su  
profesionalización continua, única garantía, a su vez, de la mejora incesante de la  
calidad de la educación.

Sea igualmente bienvenida, aparte de agradecida de antemano, cualquier comu-  
nicación, por parte del lector, al autor de estas páginas, que pueda servirle para per-  
feccionar su tarea de escribir sobre el perfeccionamiento de los profesores, para ana-  
lizar los efectos de su práctica de comunicación con los colegas (sobre los restos  
condensados de su experiencia y de su ignorancia) y para investigar en el aula in-  
vestigable de las ideas que pueden verse vivas en las aulas.

---

<sup>11</sup> G. I. Brown, «The training of teachers for affective roles», en K. Ryan (comp.), *Teacher edu-  
cation*, Chicago (Ill), University of Chicago Press, 1975.  
<sup>12</sup> H. D. Gideonse, «The necessary revolution in teacher education», en *Phi Delta Kappa*,  
64 (1982), pp. 15-18.

- Abraham, Ada, *El mundo interior del docente*, Barcelona, Promoción Cultural, 1975.
- Adelman, C.; Kemmis, S. y Jenkins, D., «Rethinking case study: notes from the second Cambridge Conference», en H. Simons (comp.), 1980, pp. 45-61.
- Anderson, L. W. y Block, J. H., «Mastery learning models», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 58-67.
- Anderson, L. W. y Ching, Min, «Affective teacher education», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 83-85.
- Anguera Argllaga, M., «Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa», III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa, Gijón, 1985.
- Antiseri, D., *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, Brescia, Editrice La Scuola, 1985.
- Atkins, M. J., «Practitioner as researcher: some techniques for analysing semistructured data in small-scale research», *British Journal of Educational Studies*, vol. 22/3, oct. de 1984, pp. 251-262.
- Avanzini, G., *El fracaso escolar*, Barcelona, Herder, 1982.
- Baldrige, V. y Deal, T. (comps.), *The dynamics of organizational change in education*, Berkeley (Ca), McCutchan Publ., 1983.
- Bargar, R. R. y Hoover, R. L., «Psychological type and the matching of cognitive styles», en *Theory into Practice*, vol. 23/1, invierno de 1984, pp. 56-63.
- Barnes, J., «Teaching Experience», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 607-611.
- Barré, G., «La estructura del conocimiento y las estructuras de aprendizaje: La investigación pragmática y el profesor», en J. Elliot *et al.*, 1986, pp. 49-57.
- Barton, L. y Walker, S., *Educational and social change*, Beckenham (Kent), Croom Helm, 1985.
- Bates, R. J., «Educational versus managerial evaluation in schools», en M. Cavallée, *Apprentissage didactique par objectifs opératoires*, Sillery, Presses Universitaires de Québec, 1983.
- Bauch, A., «The impact of teachers' instructional belief on their teaching: Implications for research and practice», trabajo presentado en la Convención Annual de la AERA, Nueva Orleans, 1984.
- Bechhi, V., *Manuale critico della sperimentazione o della ricerca educativa*, Milan, Franco Angeli Editore, 1984.
- Bell, J., *Conducting small-scale investigation in educational management*, Londres, Harper and Row, 1984.
- Bennett, N., «Styles, time and task: changing trends in recent research on teaching», en E. Struening y M. B. Brewer (comps.), *Handbook of evaluation research*, Beverly Hills, Londres, Sage, 1983.
- Berbaum, J., *Apprentissage et formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1984.
- Biehler, R. F. y Snowman, J., *Psychology applied to teaching*, Boston (Mas), Houghton Mifflin, 1982. (Capítulo 8, 2.ª parte, cap. 6.)

- Biddle, B. J. y Anderson, D. S., «Theory, methods, knowledge, and research on teaching», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 230-254. C
- Biddle, B. J. y Dunkin, M. J., «Effects of teaching», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 119-123. C
- Birzea, C., *La pedagogía del éxito*, Barcelona, Gedisa, 1984. —
- Blat Gimeno, J., *El fracaso escolar. Estudio comparado*, París, UNESCO, 1984. —
- Bliss, J. et al., *Qualitative data analysis for educational research*, Londres, Croom Helm, 1983. —
- Bolam, R., «Introduction of beginning teachers», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 745-756. C
- Bolster, A. (1983), «Toward a more effective model of research on teaching», en *Harvard Educational Review*, vol. 53/3, pp. 294-308. —
- Borko, H. y Shavelson, R. J., «Speculations on teacher education: recommendations from research on teachers' cognitions», en *Journal of Education for Teaching*, 3 (1983), Univ. of Liverpool, pp. 21-225. C
- Bower, G. H., *The psychology of learning and motivation*, Nueva York, Academic Press, 1982. C
- Braun, C., «Teachers' expectations», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 598-605. —
- Broadfoot (comp.), *Selection, certification and control. Social issues in educational assessment*, Londres, Nueva York, Falmer Press, 1984. C
- Brophy, J., «The teacher as thinker: Implementing instruction», en G. Duffy, L. Roehler y J. Mason (comps.), *Comprehension instruction. Perspectives and suggestions*, Nueva York, Longman, pp. 71-92. C
- y Good, T. L., «Teacher behavior and student achievement», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 328-375. —
- Brown, G. I., «The training of teachers for affective roles», en K. Ryan (comp.), *Teacher education*, Chicago, University of Chicago Press, 1975. C
- Brown, S. y McIntyre, D. (1982), «Influences upon teachers attitudes to different types of innovation: A study of Scottish integrated science», en *Curriculum Inquiry*, vol. 12/1, pp. 35-51. C
- Browning, L. et al., *Team bases action research*, Ford Teaching Project, Cambridge Inst. of Education (s/f). —
- Burgess, R., *Field methods in the study of education*, Londres, Nueva York, Falmer Press, 1985. C
- (comp.), *The research process in educational setting: ten case studies*, Londres, Nueva York, Falmer Press, 1984. C
- Burstein, L., «Units of analysis», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 155-161. C
- Bushell, D. y Dorsey, D., «Behavioral models», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 31-35. C
- Cabezas, J. A., *Las grandes escuelas de la psicología moderna y sus implicaciones pedagógicas*, Salamanca, Universidad Pontificia, 1984. C
- Calderhead, D. J., «Stimulated recall a method for research on teaching», en *British Journal of Educational Psychology*, 51 (1981), pp. 180-190. C
- Calonchi, L., *Valutare. Risultati docimologici e indicazioni per la scheda*, Novara, I. G. de Agostini, 1983. C
- Campbell, D. T., «Reforms as experiments», en E. Struening y M. B. Brewer (comps.), *Handbook of evaluation research*, Beverly Hills, Londres, Sage, 1983. C
- «Qualitative knowing in action research», en M. Brenner et al. (comps.), *The social context of method*, Nueva York, St. Martin's, 1978. C

- Carabaña, J., «Le llamaban "Fracaso escolar"», en *Cuadernos de Pedagogía*, 103 (1983), pp. 26-30.
- Cardinet, J., *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*, Neuchâtel, IRPD, 1983.
- «Les contradictions de l'évaluation», ponencia presentada al Tercer Seminario para la Evaluación de Enseñanzas Medias, Universidad de Granada (Dpto. de Didáctica), 1987.
- *Pou- on évaluer les objectifs de processus en mathématiques?*, Neuchâtel, IRDP, 1984.
- *Pour apprécier le travail des élèves*, Neuchâtel, IRDP, 1984.
- Carr, W., *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- y Kemmis, S., *Becoming critical: Education knowledge and action research*, Deaking (Australia), Deaking University Press, 1986.
- Cazden, C. B., «Classroom discourse», en M. C. Wittrock (comp.), pp. 432-463. Cavallée, M., *Apprendre: Didactique par objectifs opératoires*, Sillery, Presses Universitaires de Québec, 1983.
- Child, D., *Psicología para los docentes*, Madrid, Kapelusz, 1984.
- Clark, C. M., «The Carroll model», en M. J. Dunkin (comp.), pp. 36-39.
- y Peterson, P. L., «Teachers' thought processes», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 255-296.
- Coll, C., «La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje», en *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104 (1983), pp. 13-17.
- Connelly, F. M. y Ben-Perez, M., «Teachers, research and curriculum development», en K. A. Leithwood (comp.), *Studies in curriculum decision making*, Ontario, Oise Press, The Ontario Institute for Studies in Education, Symposium, Series, núm. 13 (1982), pp. 199-209.
- Conney, J., «From preservice to inservice: one teacher's view of problem solving», trabajo presentado en la convención anual de la AERA, Nueva Orleans, 1984.
- Conney, T., «Investigating mathematics teachers' beliefs: The pursuit of perceptions», trabajo presentado en el Fifth International Congress on Mathematical Education, Adelaide, 1984.
- «Research on teaching and professional life of teachers: the importance of metaphors», trabajo presentado en el Fifth International Congress on Mathematical Education, Adelaide, 1984.
- Copa, P., «Making theory in the first year of teaching», trabajo presentado en la convención anual AERA, Nueva Orleans, 1984.
- Cornett, C. E., *What you should know about teaching and learning styles?*, Boomington (Ind), Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1983.
- Corno, L. y Edelman, M., «Information processing models», en M. J. Dunkin, 1987, pp. 40-48.
- Corno, L. y Snow, R. E., «Adapting teaching to individual differences among learners», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 605-629.
- Corradini, F., *Tempo prolungato e programmazione didattica*, Milan, Mursia, 1985.
- Coulter, F., «Affective characteristics of student teachers», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 589-597.
- Cronbach, L. J., «Beyond the two disciplines of scientific psychology», en *American Psychologist*, 30 (1975), pp. 116-127.
- Cuadernos de Educación, «Profesores: Deseo y resistencia al cambio», en *Cuadernos de Educación*, 136 (1984), Caracas, pp. 131-138.

- Cuadernos de Pedagogía*, «El profesionalismo a debate», núm. 161/julio de 1988, pp. 12-18.
- Dale, R. y Pires, E., «Linking people and jobs: the indeterminate place of educational credentials», en P. Broadfoot (comp.), *Selection, certification and control social issues in educational assessment*, Londres, Nueva York, Falmer Press, 1984.
- De Landsheere, G., «Teacher recyclage», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 744-748.
- «Concepts of teacher education», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 76-82.
- Debus, R. L., «Students' cognitive characteristics», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 564-567.
- Defrance, B., «La resistance au changement chez les professeurs», en *Cahiers Pédagogiques*, 10 (1985), p. 34.
- Delamont, Sara, *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel, 1985.
- Delorme, Ch., *De la animación pedagógica a la investigación acción; perspectivas para la innovación escolar*, Madrid, Narcea, 1985.
- Denning, W. E., «The logic of evaluation», en E. Struening y M. B. Brewer (comps.), *Handbook of evaluation research*, Beverly Hills, Londres, Sage, 1983.
- Dillon, R. F. y Schmeck, R. R. (comps.), *Individual differences in cognition*, Nueva York, Londres, Academic Press, 1983.
- Dockrell, W. B., «Ethical considerations», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 164-168.
- Dorre-Bremme, D. W., «Ethnographic evaluation: a theory and method», en D. S. Cordray y M. W. Lipsey, *Evaluation Studies, Review Annual*, Londres, Beverly Hills, Sage, 1986, vol. 11, pp. 378-396.
- Doyle, W., «Classroom organization and management», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 392-431.
- «Paradigms for research», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 113-118.
- y Rutheford, B., «Classroom research on matching learning and teaching styles», en *Theory into Practice*, XXIII-1 (1984), pp. 20-25.
- Duke, C., «Teacher education for adult education», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 798-808.
- Duke, R. E., *How to create a successful school atmosphere*, Nueva York, Irvington Publ., 1983.
- Dunkin, M. J., «Teachers' sex», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 606-607.
- «Teaching: Art or science?», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, p. 19.
- «Technical skills of teaching», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 703-705.
- (comp.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Nueva York, Pergamon Press, 1987.
- Dunn, R., «Learning style: State of the science», en *Theory into Practice*, XXIII-1 (1984), pp. 10-19.
- Dunn, W. y Swierczek, F., «Planned organizational change: toward grounded theory», en *Journal of Applied Behavioural Science*, vol. 13-3 (1987), pp. 135-137.
- Duval, Sh. y Duval, V. K., *Consistency and cognition theory of causal attribution*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Ass., 1983.
- Ebbutt, D., «Educational action research: Some general concerns and specific quibbles», Cambridge Inst. of Education, 1983, mimeo.
- Edwards, W. et al., «A decision theoretic approach to evaluation research», en E. Struening y M. B. Brewer (comps.), *Handbook of evaluation research*, Beverly Hills, Londres, Sage, 1983.

E

E

-

E

E

-

-

-

E

E

-

E

E

E

E

E

E

F

F

F

-

-

-

F

F

-

F

F

G

-

- Eisner, W., *Cognition and curriculum*, Nueva York, Longman, 1982.
- *The art of educational evaluation. A personal view*, Londres, Nueva York, Falmer Press, 1985.
- Elbaz, R., *Teacher thinking: a study of practical knowledge*, Beckenham, Croom Helm, 1983.
- Elliot, J., «Teachers as researchers», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 162-164.
- *Three points of view in the classroom*, Ford Teaching Project, Cambridge Institute of Education (SF).
- y Adelman, C., *Innovation at the classroom level: A case study of the Ford Teaching Project (Course E-203)*, Milton Keynes, Open University, 1976.
- *et al.*, *Investigation-action en el aula*, Valencia, Consejería de Educación, 1986.
- Eraut, M., «Inservice teacher education», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 730-743.
- Erickson, F. D., «What makes school ethnography ethnographic?», en *Education Quarterly*, 15-1 (1984), pp. 51-66.
- «Qualitative method in research on teaching», en M. C. Wittrock (comp.), 1986.
- Escudero, J. M., «La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa; algunas tendencias», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3 (1987).
- Estrella, B., «La investigación en la escuela: un arma contra fracasos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104 (1983), pp. 44-48.
- Everard, M., *Effective school management*, Londres, Harper and Row, 1985.
- Everhart, R. B. y Doyle, W. J., «The symbolic aspects of educational innovation», en *Anthropology and Education Quarterly*, XI-2 (1980), pp. 67-90.
- Everson, C. M. y Green, J. L., «Observation as inquiry and method», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 162-213.
- Falter, J. M., *Zur Kausalanalyse qualitativer Daten*, Frankfurt, Berna, Lang, 1982.
- Feiman-Nemser, S. y Buchmann, M. (1985), «Pitfalls of experience in teacher preparation», en *Teacher College Record*, 87 (1985), otoño, pp. 53-65.
- Fernandez Pérez, M., «El residuo de indeterminación técnica en educación», en *Revista Española de Pedagogía*, 115 (1971), pp. 275-295.
- «Modelos conceptuales de las ciencias de la educación», en A. Escolano *et al.*, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sigüeme, 1978, pp. 11-91.
- «Evaluación y toma de decisiones: posibles ámbitos de investigación desde la economía del pensamiento de los profesores», en M. Villar Angulo (comp.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1986, pp. 41-112.
- *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*, Madrid, Morata, 3.ª ed., 1994a.
- Fernstermacher, C. D., «Philosophy of research on teaching: Three aspects», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 37-49.
- Flanders, N. A., *Análisis de la interacción didáctica*, Salamanca, Anaya, 1977.
- «Human interaction models», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 20-27.
- Forsyth, K. y Wood, J., «Summary of classroom research techniques», en J. Elliot y C. Adelman (comps.), *Ways of doing research in your own classroom*, Ford Teaching Project, Cambridge Inst. of Education, s/f, pp. 25-30.
- Friedmen, P. y Alley, R., «Learning/teaching style: Applying the principles», en *Theory into Practice*, XXIII-1 (1984), pp. 77-81.
- Galton, M. (comp.), *Changing schools... Changing curriculum*, Londres, Nueva York, Harper and Row, 1983.
- «Structured observation», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 142-146.

- Galuzzo, G. R., «A study of student teacher thinking», trabajo presentado en la Convención anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, abril de 1984. I  
I
- García Torres, B., «Afectividad y rendimiento escolar», en *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104 (1983), pp. 18-21. I
- Gardner, H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Nueva York, Basic Books, 1983. I
- Giaconia, R. M. y Hedges, L. V., «Synthesizing research evidence», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 124-141. I  
I
- Gideonse, H. D., «The necessary revolution in teacher education», en *Phi Delta Kappa*, 64 (1982), pp. 15-18. I
- Gieseke-Schmelze, G., «Die Professionalisierung Diskussion und ihre Relevanz für pädagogische Berufe», en *Bildung und Erziehung*, 4 (1984), pp. 365-382.
- Gillian, B., «La estructura del conocimiento y las estructuras de aprendizaje: la investigación pragmática y el profesor», en J. Elliot *et al.*, Valencia, 1986, pp. 49-57. I
- Gimeno, J. y Fernández, M., *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación, 1980. -
- Gimeno Sacristán, J., «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores», en *Educación y Sociedad*, 2 (1983), pp. 51-73. -  
I  
I
- *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*, Madrid, Morata, 3 (1985). I
- y Pérez Gómez, Á., *La enseñanza. Su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983. I
- Glaser, B. y Strauss, A., *The discovery of grounded theory*, Chicago, Nueva York, Aldine, 1967. I
- Gliessman, D. H., «Changing teaching performance», en L. G. Katz y J. D. Raths (comps.), *Advances in teacher education*, Nueva Jersey, Ablex Publishing Co., 1984, pp. 5-111. -  
I
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D., *Ethnography and qualitative design in educational research*, Nueva York, Academic Press, 1984. -
- y — *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988. -
- Goodman, J., «Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis», en *Interchange*, 15-3 (1984), pp. 9-26. I
- Gordon, P., *Is teaching a profession?*, Londres, University of London, Institute of Education, 1985. I
- Greene, M., «Philosophy and teaching», en M. C. Wittrock (comp.), pp. 478-504. I
- Gregorc, A. F., «Style as a symptom: A phenomenological perspective», en *Theory into Practice*, XXIII-1 (1984), pp. 51-55. I
- Guba, E., «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en J. Gimeno y Á. Pérez, pp. 148-165. I
- y Lincoln, Y. S., «Naturalistic inquiry methods», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 147-151. I
- Gurel, L., «The human side of evaluating human services programs», en E. Struening y M. B. Brewer (comps.), *Handbook of evaluation research*, Beverly Hills, Londres, Sage, 1983, pp. 47-64. Ir  
Ja
- Halkes, R. y Olson, J. K. (comps.), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*, Lisse (Holanda), Swets and Zeitlinger, 1984. K
- Hamilton, D., «Some contracting assumptions about case study research and survey analysis», en H. Simon (comp.), 1980, pp. 76-92. K

- Harris, B. M., «Supervision of teaching», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 756-760. Heck, S. y Williams, C., *The complex roles of the teachers*, Nueva York, Teacher College, 1984.
- Hedegaard, M. et al., *Learning and teaching on a scientific basis*, Aarhus, Aarhus Universitet Psykologisk Institut, 1984.
- Hernández, F., «El asesor psico-pedagógico y la innovación educativa», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 13 (1987), pp. 85-96.
- Herve, H. et al., *Tant qu'il y aura des professeurs*, Paris, Le Grand Livre du Mois, 1984.
- Hobart, R. B., «Teacher education for vocational and industrial education», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 787-795.
- Holly, P., «Los próximos diez años de la investigación-acción: ¿Daños a terceros, incendio, robo? Hacia una mejor política escolar», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3 (1987), pp. 51-60.
- Hopkins, D., «Investigación del profesor: retorno a lo básico», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3 (1987), pp. 41-50.
- «Hacia una mejora de la validez de la "investigación en la acción"», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3 (1987), pp. 103-110.
- *A teacher's guide to classroom research*, Milton Keynes, Open University Press, 1985.
- Hopkins, R., *Rethinking teacher education*, Londres, Croom Helm, 1985.
- Houston, W. R., «Competency-based education», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 86-96.
- Hoyle, E., *Creativity in the school*, Estoril (Portugal), OCDE, Simposio sobre Creatividad en la Escuela, 1972 (inédito).
- «Teacher's special backgrounds», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 612-624.
- Huberman, A. M., *S'évaluent-elles? Promesses et écueils de l'évaluation "adaptive/interactives" des innovations scolaires*, Neuchâtel, IRDP, 1983.
- y Miles, M. B., *Innovation up close: How school improvement works*, Nueva York, Plenum, 1985.
- y — *L'analyse des données qualitatives: quelques techniques de réduction et de représentation*, Neuchâtel, IRDP, 1983.
- Hudgins, B. B. et al., *Educational psychology*, Itaca, Peacock Public, 1983.
- Hull, Ch., «Cómo lograr la triangulación cuando solo hay dos en el cuadrilátero», en J. Elliot et al., 1986, pp. 59-66.
- Hunt, D. E. y Gow, J., «How to be your own best theorist, II», en *Theory into Practice*, XXIII-1 (1984), pp. 64-71.
- Hunting, R. P., «Emerging methodologies for understanding internal processes governing children's mathematical behavior», en *Australian Journal of Education*, 1 (1983), Hawthorn, Council for Ed. Research, pp. 45-61.
- Huster, D. et al., *Action research in classroom and schools*, Park Lane, Allen and Unwin, 1986.
- Imbernon, R., *La formación permanente del profesor*, Barcelona, Barcanova, 1987.
- Jangira, N. K., *Professional enculturation: innovative experiments in teaching and training*, Nueva Delhi, Book Worth, 1985.
- Katz, L. G. y Caina, J., «Teacher education for early childhood education», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 773-780.
- Kemmis, S., «The imagination of the case and the invention of the study», en H. Simons (comp.), 1980, pp. 93-142.



- Ketele, J. M. de, *Observer para educar*, Madrid, Visor, 1984 (cap. 3, apdo. 9, pp. 91 ss., cap. 4, cap. 6).
- Kla Fki, W., *Neue Studien zur Bildungstheorie un Didaktik*, Wiheim y Basilea, Beltz, 1985.
- Klauer, K. J., «Framework for a theory of teaching», en *Teaching and Teacher Education*, 1 (1985), pp. 5-17.
- Klein, M. M., «The use of research model to guide curriculum development», en *Theory into Practice*, 3 (1983), Ohio State University, pp. 198-202.
- Konig, E. y Zedler, P., *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Position, Perspektiven, Probleme*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1982.
- Kozdon, B., *Der operationalismus in der neuen Didaktik*, Francfort, Haag und Herchen, 1983 (apartado 2.6, pp. 371-418: «Die psychologische Didaktik»).
- Lacey, C., «Professional socialization of teachers», en J. M. Dunkin (comp.), 1987, pp. 634-644.
- Lakebrink, J. M. (comp.), *Children's success in schools*, Springfield, Charles C. Thomas, 1983.
- Landshere, G. de, *La investigación experimental en educación*, París, Ginebra, UNESCO/OIE, 1982 (cap. 2: «Cuantitativo y cualitativo», pp. 23-43, pp. 64-74 del cap. 3 sobre evaluación).
- Lanier, J. E. y Little, J. W., «Research on teacher education», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 527-569.
- Leinhardt, G., «Overview of a program of research on teachers' and students' routines, thoughts, and execution of plans», trabajo presentado en la Convención Anual de la AERA, Montreal, 1983.
- Leithwood, K. A., *Preparing schools leaders for educational improvement*, Londres, Croom Helm, 1987.
- *et al.*, «An investigation of theachers' curriculum decision making», en K. A. Leithwood (comp.), *Studies in curriculum decision making*, Ontario, OISE Press, The Ontario Institute for Studies in Education, Symposium Series, núm. 13, pp. 14-26.
- Levin, D. U., *Improving student achievement through master achievement programs*, Londres, Jossey-Bass, 1985.
- Levis, D. S., «Microteaching: Feedback», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 722-725.
- «Teachers' personality», en M. J. Dunkin (comp.), 1986, pp. 585-588.
- Lindelow, J., *The emerging science of individualized instruction: a survey of findings on learning styles, brain research and learning time with implication for administrative action*, Eugen, ERIC Clearinghouse on Educational Management, Universidad de Oregón, 1983.
- Linn, R. L., «Quantitative methods in research on teaching», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 92-118.
- MacDonald, B. y Parlett, M., «Rethinking evaluation: Notes from the Cambridge Conference», en *Cambridge Journal of Education*, 3 (1973), pp. 74-82.
- Machino, M., *Voulez-vous vraiment des enfants idiots?*, París, Hachette, 1983.
- Mackinnon, D., *Conflict and change in education: a sociological introduction*, Milton Keynes, Open University, 1984.
- Macleod, G. R., «Microteaching: Modelling», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 720-721.
- «Microteaching: Effectiveness», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 726-729.
- Magni, V., «La professionalità una partita aperta», en *Riforma della Scuola*, 11 (1985), pp. 53-54.

- Main, A. N., «Teacher education for higher education», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 793-797.
- Marcelo, C., *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC, 1987.
- Marsh, H. W., «Student evaluations of teaching», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 181-190.
- Martínez Muñiz, B., *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo*, Madrid, Narcea, 1982.
- Mathews, J. C., *Examinations: a commentary*, Londres, Boston, Sydney, George Allen and Unwin, 1985.
- Mayer, R. R., *Thinking, problem solving, cognition*, Nueva York, Freeman, 1983.
- Medley, D. M., «Criteria for evaluating teaching», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 169-180.
- «Evolution of research on teaching», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 105-112.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M., *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*, Beverly Hills, Londres, Sage Publication, 1984. (Caps. 3 y 4, pp. 40-78; pp. 79-150).
- Moates, D. R. y Schumacher, G. M., *Psicología del proceso cognitivo*, Bolonia, Il Mulino, 1983.
- Molina, S. y García, E., «¿Fracaso del profesor o fracaso del sistema?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104 (1983), pp. 22-26.
- Montane, J. et al., «Estudio del perfil de buenos y malos repetidores. Algunas consideraciones sobre el fracaso escolar», en *Infancia y Aprendizaje*, 3 (1983), Madrid, Pabío del Río, pp. 43-52.
- Monteil, J. M., «Recherche-action et formation», en *Cahiers Pédagogiques*, 218-219 (1983), Cannes, pp. 26-28.
- Morgan, G., *Beyond method*, Beverly Hills, Londres, Sage, 1983.
- Moustakas, C. E., *Autorealización del profesor a través de la enseñanza*, Madrid, Narcea, 1978.
- Nauck, J., *Förden statt auslesen? Pädagogisches Handeln in selektiven Schulsystem*, Bad Heilbrunn, Klinkhart, 1983.
- Navarro, R., «Developing conceptual change through collaborative research with prospective teachers» (trabajo multicopiado), College of Education Michigan State University, 1985.
- «Undergraduate teacher preparation. Alternative studies in pedagogy» (trabajo multicopiado), College of Education, Michigan State University, 1985.
- Ober, A., «Construct theory as a framework for understanding action research», trabajo presentado en la Convención Anual de la AERA, Nueva Orleans.
- Olson, J., «El cambio en educación. ¿Por qué persiste todavía la racionalidad técnica?», *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3 (1987), pp. 103-110.
- Oser, F. K., «Moral education and values education: the discourse perspective», en M. C. Witrock (comp.), 1986, pp. 917-941.
- Parker, W., «Developing teachers decision making», en *The Journal of Experimental Education*, Rol. num. 4, verano de 1984, pp. 220-226.
- Pecke, G., «Teacher as researcher», en *Educational Research*, Londres, NFER, 1 (1984), pp. 24-27.
- Pérez Gómez, A., «El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y práctica», simposio sobre Teoría y Práctica de la Innovación en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, Madrid, febrero de 1984.

- Perlberg, A., «Microteaching: Conceptual and theoretical bases», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 715-719.
- Perrott, E., «Minicourses», en M. J. Dunkin (comp.), pp. 764-772.
- Peters, R. S., «Education as initiation», en R. D. Archambault, *Philosophical analysis of education*, Londres, Routledge and K. P., 1965.
- Piu, C., *La scuola italiana: Riforma e formazione docente*, Consenza, Pellegrini, 1983.
- Polany, M., *The tacit dimension*, Garden City (NY), Doubleday, 1966.
- Popkewitz, T. S., «Ideology and social formation in teacher education», en *Teaching and Teacher Education*, 1-2 (1985), pp. 91-107.
- Postic, M., *Observación y formación de los profesores*, Madrid, Morata, 1978.
- Pratt, M. W. y Wickens, G., «Checking it out: cognitive style, context comprehension», en *Journal of Educational Psychology*, 5 (1983), pp. 716-726.
- Prenzel, M. y Heiland, A., «Reformieren als rationales Handeln. Wissenschaftliche Grundlagen der Bildungsreform», en *Zeitschrift für Pädagogik*, 1 (1985), pp. 49-64.
- Pressley, M. (comp.), *Cognitive strategies research: psychological foundation*, Nueva York, Springer Verlag, 1983.
- Quay, R. H., *Research in higher education. A guide to source bibliographies*, Phoenix, Arizona, Oryx Press, 1985.
- Recarte, M. A., «Éxito/fracaso escolar al final de la EGB. Relaciones con 21 variables», en *Infancia y Aprendizaje*, 3 (1983), pp. 23-41.
- Reilly, R. R. y Lewis, E. L., *Educational psychology. Application for classroom learning and instruction*, Nueva York, McMillan/Londres, Collier/MacMillan, 1983 (2.ª y 3.ª parte).
- Revista de Educación* (monográfico), «Profesionalidad y profesionalización de los docentes», 285 (1988), Madrid, MEC.
- Reynolds, D., *Studying school effectiveness*, Londres, Nueva York, Falmer Press, 1985.
- Rist, M. y Prist, N., *Une pédagogie de la confiance. L'école nouvelle d'Antony*, París, Syros, 1983.
- Rivière, Á., «¿Por qué fracasan tan poco los niños? Algunas reflexiones sobre los diez mandamientos de la escuela desde la psicología cognitiva», en *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104 (1983), pp. 7-13.
- Robertsob, E., «Teaching and related activities», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 15-18.
- Rosales López, C., «Características del paradigma ecológico en la investigación didáctica», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 4 (1983), Madrid, ICE, pp. 433-446.
- Rosenshine, B. y Stevens, R., «Teaching functions», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 376-391.
- Rosser, R. A., *Educational psychology principles in practice*, Boston, Little Brown, 1984.
- Rudduck, J., «Wads and deeds: Taking knowledge and control seriously», en R. G. Burgess (comp.), *The research process in educational settings: ten case studies*, Londres, Nueva York, Falmer Press, 1984, pp. 163-186.
- Salzerberger-Wittenberger, I. et al., *The emotional experience of learning and teaching*, Londres, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1983.
- Sancho Gil, J. M., «Innovación y análisis de la acción educativa», PROGELEC II, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3 (1987), pp. 97-102.
- Sanger, J., «El apoyo académico para la investigación del profesor: un caso de responsabilidad atenuada», en J. Elliot, 1986, pp. 67-88.
- Santos Guerra, M. A., «La erosión de la función docente», en *Revista Española de Pedagogía*, 1 (1983), Madrid, CSIC, pp. 105-108.

- Sauner, M., *Du concept au fantasme: psychologie de la connaissance et pédagogie: de Bachelard à Piaget et à Freud*, PUF, 1983.
- Schon, D. A., *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Nueva York, Basic Books, 1983.
- Semmel, D. S., «Teacher education for special education», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 781-786.
- Shavelson, R. y Stern, P., «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas», en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, pp. 372-419.
- y Burstein, L., «Measurement of teaching», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 50-91.
- Shostak, R. J., «Teachers' centres», en M. J. Dunkin (comp.), 761-763.
- Shulman, L. S., «Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 3-36.
- Simons, Helen (comp.), *Toward a science of the singular*, Norwich, University of East Anglia, 1980.
- Sinclair, K. E., «Students' affective characteristics», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 559-563.
- Sjoberg, G., «Politics, ethics and evaluation research», en E. Struening y M. B. Brewer (comps.), *Handbook of evaluation research*, Beverly Hills, Londres, Sage, 1983, pp. 65-99.
- Skager, R., *Organizing schools to encourage self-direction in learning*, Hamburgo, UNESCO, Oxford y Nueva York, Pergamon Press, 1983.
- Smith, B. O., «Definitions of teachings», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 11-14.
- Smith, L., «Some not so random thoughts on doing fieldwork: the interplay of values», en H. Simons (comp.), 1980, pp. 179-205.
- Snow, R. E., «Aptitude-treatment interaction models», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 28-31.
- Sopena, A., «Unos perfiles dominantes de éxito y de fracaso escolar. Orientaciones educativas», en *Educadores*, 1 (1984), Madrid, FERF, pp. 9-23.
- Stake, R., «The case study method in social inquiry», en H. Simons (comp.), 1980, pp. 62-75.
- Stannes, R. F. et al., «Concept comparison, essay examinations and conceptual knowledge», en *Journal of Educational Psychology*, 6 (1983), Washington, APA, pp. 857-864.
- Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984.
- *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987.
- Stones, E., «Student (practice) teaching», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 681-685.
- *Supervision in teacher education. A counseling and pedagogical approach*, Londres, Methuen, 1984.
- Stringuisit, N. P., «La relación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos», ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre los Procesos de Interpretación en la Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar, Bogotá, abril de 1983.
- Struening, E. y Brewer, M. B. (comps.), *Handbook of evaluation research*, Beverly Hills, Londres, Sage, 1983.
- Taft, R., «Ethnographic methods», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 151-154.
- Taylor, S. y Bogdan, J., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1986.
- Terhart, E., «Formas de saber y acción educativa o qué es lo que forma en la formación del profesorado», en *Revista de Educación*, 284 (1987), Madrid, MEC.

- Tom, A. R., «Rethinking the relationship between research and practice in teaching», en *Teaching and Teacher Education*, 1985/vol. 1, núm. 2, pp. 139-153.
- Tummulo, M., «Insegnanti e professionalità», en *Scuola e Città*, 7 (1985), pp. 312-313.
- Turney, C., «Laboratory schools», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 695-702.
- Van Schaack, H., *A qualitative study of excellence in teaching*, Washington, ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 1982.
- Vertecchi, B., «Esami nuovi, scuola vecchia? No, Grazie», en *Riforma della Scuola*, 1 (1984), Roma, Riuniti, pp. 7-8.
- Villar Angulo, L. M., *Aprender a enseñar*, Madrid, Cincel, 1985.
- (comp.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Actas del I Congreso Internacional, Sevilla, Universidad de Sevilla (Servicio de Publicaciones), 1986.
- Walberg, H. J., «Syntheses of research on teaching», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 214-229.
- Walker, R., *Doing research: a handbook for teachers*, Londres, Methuen, 1985.
- Webb, E. J. et al., *Unobtrusive measures: Non-reactive research in the social sciences*, Chicago, Rand McNally, 1966.
- Weiner, B., «Some methodological pitfalls in attributional research», en *Journal of Educational Psychology*, 75-4 (1983), pp. 530-543.
- Weinstein, C. V. y Mayer, R. F., «The teaching of learning strategies», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 315-327.
- Weiss, J., *Les regulations intreractives et retroactives comme extension du concept d'évaluation formative*, Neuchâtel, IRDP, 1984.
- *Trois polarités dans la formation des enseignants*, Neuchâtel, IRDP, 1983.
- Winne, P. H. y Marx, E. W., «Students and teachers' views thinking processes for classroom learning», en *The Elementary School Journal*, 80 (1985), pp. 107-127.
- Wirthner, M., *Pratique pédagogique et recherche: pour quelle relation?*, Neuchâtel, IRDP, 1984.
- Wittrock, M. C. (comp.), *Handbook of research on teaching*, Nueva York, Londres, Macmillan y Collier Macmillan, 1986 (3.ª ed.).
- «Models of heuristic teaching», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 68-76.
- «Students' thought processes», en M. C. Wittrock (comp.), 1986, pp. 297-314.
- Woods, P., *La escuela por dentro. Etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós-MEC, 1987.
- «Sociology, ethnography and teacher practice», en *Teaching and Teacher Education*.
- Wragg, E. C., «Lesson analysis», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 706-714.
- Young, R. E.; Arnold, R., y Watson, K., «Linguistic models», en M. J. Dunkin (comp.), 1987, pp. 49-57.

1. INTRODUCCIÓN

Entiendo que, cuando un autor es felizmente requerido por una editorial para reeditar una obra, son cuatro las cuestiones que debe plantearse y dialogarlas con sus futuros lectores:

1) Como difusor de determinadas ideas, máxime si, como en este caso, se trata de "ideas para hacerlas" (para la práctica), no sólo para pensarlas, todo autor en reedición debe comunicar a sus lectores las impresiones o efectos que su anterior edición produjo en los lectores, en la medida en que él pueda haber tenido acceso a dicha información. El acto de verdad (que otros, menos optimistas, denominarían acto de humildad) de reconocer y comunicar respetuosamente a los nuevos lectores los efectos de la selección cualitativa que los anteriores lectores hicieron de su obra, aporta varios beneficios a los lectores, por ejemplo: a) Les permite abrirse a otras perspectivas, a otro sistema de analizadores previos para incorporar las páginas del libro a sus mapas cognitivos disponibles; b) Puede sugerirles tomar ciertas precauciones con vistas al máximo aprovechamiento de su lectura, a la luz de la experiencia de otros colegas que recorrieron el mismo camino, a lo largo de las mismas páginas, antes que ellos, lectores de ediciones posteriores; c) Con frecuencia surgen interrogantes nuevos y respuestas alternativas, complementarias de las pocas o muchas que a un solo lector se le ocurrirían, si realizara su lectura sin esa información.

2) En segundo lugar, todo autor, cuando ha pasado cierto tiempo desde la edición anterior de su obra, especialmente si se trata, como en el caso presente, de un contenido complejo y de actual reflexión crítico-constructiva permanente, sin duda habrá proseguido su reflexión personal sobre el tema objeto de su publicación y, si se trata de una temática de carácter tecnológico, aplicativo (como es el caso), habrá continuado sus experiencias profesionales pertinentes, su reflexión activa o investigación en la acción. Parece obvio que el lector debería poder tener alguna noticia, siquiera sucinta, acerca de lo nuevo que el autor piensa acerca del tema, problema o tarea técnica objeto de su obra. No parece, en efecto, razonable que alguien publique algo por segunda vez sin advertir que sus ideas al respecto siguen siendo las mismas, o no, en relación con lo anteriormente publicado sobre el mismo tema. Se trata de una especie de lealtad o acto de honradez hacia los lectores, con los que todo autor dialoga.

3) En tercer lugar, si, como en este caso, la edición anterior tenía referencias bibliográficas, parece obvia la conveniencia de que el autor actualice de alguna manera la bibliografía producida sobre el tema/problema de su obra en el lapso de tiempo transcurrido desde la edición anterior. Esta actualización obligada es mucho más obligada en una obra como ésta, pensada esencialmente y ante todo para instrumentar, de modo práctico y viable, la autonomía de los docentes por lo que a su perfeccionamiento pedagógico y a su desarrollo profesional se refiere. Sabido es que quien tiene la información tiene el poder, lo cual se refería hasta hace poco básicamente a los campos de la estrategia militar y de la política: hoy este postulado es tan aplicable, o más, al campo del conocimiento científico, por lo que a sus aplicaciones técnicas se refiere. De ahí la importancia que otorgamos a los dos anexos que figuran en el punto 4 del presente epílogo, «Nuevas referencias bibliográficas».

4) Finalmente, cuando se trata de una obra dirigida centralmente a la mejora de la calidad de la enseñanza a través del perfeccionamiento de los profesores, un autor que propugna (y en una época en que está de moda que, aunque pocos lo apliquen, casi todos propugnen) que es imprescindible la reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica, sería el último que podría permitirse, por mínima coherencia entre lo propugnado y lo realizado, permitirse, decía, el lujo de no añadir un último apartado: «Evaluación de la obra por el lector.» Reconozco que ésta fue una laguna, un fallo en la anterior edición, que me apresuro a corregir en la presente: el no haber incluido, al final de la obra, el antedicho apartado. Evidentemente, la inclusión de esta propuesta explícita al lector (y no sólo de manera difusa e implícita, entre el texto de los capítulos de la obra) facilitará, por un lado, una lectura de segundo orden (el lector estará atento, además de al contenido conceptual de la obra, a los aspectos formales o manera de presentarlo) y, por otro lado, le permitirá al autor aportar, en una eventual edición posterior, una información más precisa sobre la retroinformación evaluativa por parte de anteriores lectores.

## 2. LOS ECOS (RETROINFORMACIÓN) DE LA PRIMERA EDICIÓN

Dividiré este epígrafe en dos apartados: los aspectos más positivos-útiles, reconocidos por cientos de lectores de la anterior edición, y los aspectos negativos o lagunas que han sido apreciados por los mismos. Con ellos dialogaré brevemente.

## A. Aspectos positivos

Entre los aspectos que con más frecuencia e intensidad han sido subrayados, tanto por numerosos profesionales de la enseñanza de los diferentes niveles del sistema educativo, como por responsables del perfeccionamiento del profesorado, destacaría los siguientes:

1) El cuidado en perfilar conceptualmente la definición de los términos que van a utilizarse en la obra, cuidado que es tanto más imprescindible, por cuanto nos vemos obligados a utilizar un "lenguaje mal hecho" (el discurso verbal, político y ambiguo, que dirían los lógicos), y no una "lógica bien construida" (como la del lenguaje matemático, por ejemplo, paradigma de univocidad, precisión, claridad y economía comunicativa). Ello es inevitable, pues no debe adaptarse el contenido al lenguaje, sino éste a aquel, y, hoy por hoy, no es posible una expresión cibernético-lógica, de tipo matemático, algoritmizable, para exponer conceptos, frases y propuestas técnicas en el ámbito de las ciencias de la educación, si es que, como suponemos, se trata de que dichos conceptos, frases y propuestas tengan sentido para los docentes a pie de aula, es decir, si de lo que se trata es de que sean aplicables para ellos en su práctica profesional. Es más, en virtud del «residuo de indeterminación técnica en educación»<sup>1</sup>, sería muy discutible la viabilidad de codificar, en general, el conocimiento pedagógico, en la formalidad de semejantes lenguajes.

2) También ha sido considerado como muy eficaz para remover la reconocida inercia profesional de los docentes, el que he denominado «postulado anti-inercia» (apartado 2.1): «Nuestro derecho a no cambiar, a no perfeccionarnos, acaba justo donde empieza el derecho de nuestros alumnos al mejor profesor/a que lle vamos dentro.» Este postulado tiene dos corolarios obvios: a) Mi perfeccionamiento/ desarrollo profesional docente debe comenzar hoy mismo y concluir el día de mi jubilación, por la tarde; b) Nuestro derecho a no documentarnos sobre el ejercicio de nuestra profesión docente acaba donde empieza el derecho de nuestros alumnos a tener profesores documentados. Son numerosos los expertos (prácticos) en formación permanente del profesorado que constatan la eficacia del postulado anti-inercia para iniciar, por convencimiento (sin necesidad de obligaciones administrativas ni expectativas de sexenios, trienios, etc.), procesos/actitudes de renovación profesional entre los profesores, tanto a título individual, como colectivo (equipos educativos, seminarios didácticos, etc.). Pero esta eficacia, constatan también, se da si y sólo si tiene lugar el nexo, lógico y deontológico, en la mente de

<sup>1</sup> En mi reciente obra *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular* (Madrid, Siglo XXI, 1994b, pp. 104 ss.), analizo esta cuestión, tanto desde el punto de vista de la indeterminación técnica, como desde el punto de vista de la indeterminación semántica.



los profesores, entre el postulado dicho y los dos corolarios o consecuencias, a) y b), que se citan.

3) Como era de esperar (no en vano consiguieron la mención honorífica por unanimidad del Ministerio de Educación y Ciencia en el Premio Nacional de Investigación), han sido muy positivamente valoradas las dos estrategias operativas (capítulo 2) para institucionalizar el perfeccionamiento permanente del profesorado: el SIPPE (Sistema Integrado para el Perfeccionamiento Permanente del Profesorado) y el MAPRE (Mapa Permanente de la Renovación Educativa). Suelen poner de relieve, los lectores pragmáticos del libro, el carácter práctico y la viabilidad de estas fórmulas, cuando se tiene la imaginación operativa suficiente para adaptar el ritmo y la secuencia a las situaciones concretas del texto y del contexto en cada microsistema de innovación pedagógica. Veremos luego, en el apartado 3 de este epílogo, alguna subestrategia ulterior introducida en la secuencia operativa del SIPPE que se ha demostrado especialmente potente para fomentar tanto la fundamentación de las innovaciones, como su institucionalización "horizontal" (apoyo recíproco entre colegas).

4) Ha sido también muy encomiada la diversidad de instrumentos técnicos y estrategias que se exponen, tanto para el análisis de la práctica en el aula, como para la investigación en la acción de la enseñanza, como procesos inseparables del perfeccionamiento de los profesores, de la investigación educativa y de la renovación pedagógica en cualquier contexto real (capítulos 3 y 4).

5) Ha constituido, en cierta medida, una grata sorpresa para mí, la aguda captación, por parte de muchos lectores (lógicamente, de manera especial por parte de profesionales implicados en la formación del profesorado y/o en la investigación educativa), la aguda captación, decía, de los planteamientos críticos a la «epistemología aplicada» de la investigación en educación (apartados 4.1, 4.2 y 4.3). Esta percepción crítica, por otra parte, se extendía tanto a las dimensiones de la teoría de la ciencia (el residuo de indeterminación técnica, la no-inocencia del análisis de la realidad en cualquier contexto, la denominada «investigación siempre pendiente», etc.), como en las dimensiones de una sociología crítica de la construcción histórica del conocimiento, muy en concreto, en el conocimiento pedagógico (pedagogía, didáctica, ciencias de la educación, etcétera).

6) Entre los instrumentos de análisis/investigación de la práctica escolar, muchos de los cuales, además, han servido para el rastreo de los pensamientos y teorías implícitas de los profesores, han destacado dos, tanto por la frecuencia de su aceptación, como por la economía y, al mismo tiempo, eficacia para el cambio educativo que su aplicación ha puesto de manifiesto para numerosos lectores que los han utilizado en su práctica. Estos dos instrumentos son: a) La tabla para la re-

construcción de los supuestos de la práctica escolar (figura 11 del apartado 3.3.2), una sencilla adaptación de la tabla de especificaciones de Bloom y sus colaboradores, modificada por mí, en este caso, como matriz de pertinencia objetivos/contenidos<sup>2</sup>; b) la matriz para la identificación sinérgica (cuantitativa y cualitativa, por frecuencias y por gravedad/importancia) de problemas pedagógicos en las aulas y centros escolares (figura 4 en el apartado 2.3.3.G), sencillo instrumento que, aplicado anónimamente a profesores, directores, inspectores/supervisores, padres, alumnos, empleadores, etc., puede aportar una información multiangulada de alta precisión cuantitativa, por un lado, y, por otro, de gran riqueza cualitativa.

7) Ha habido un reconocimiento general acerca del realismo (acierto) del capítulo primero, en que se describen los indicadores de desprofesionalización de la profesión de enseñar («Anatomía de una desprofesionalización»). He advertido que los lectores suelen subrayar tres ámbitos de esta desprofesionalización: a) el ámbito sociológico, en términos de desprestigio social de la profesión; b) el ámbito de la decisión política e institucional, en términos de la normación administrativa desprestigante (exigir más formación universitaria y nota más alta en la selectividad preuniversitaria, por ejemplo, para poner en manos de un profesional un cerdo o un gato [veterinaria], que para poner en sus manos un ser humano [educación]); c) el ámbito de la decisión psicoprofesional y realización personal más como quimicos, historiadores o filósofos, que como profesores de determinados ámbitos del saber.

8) Finalmente, lo cual fue también una relativa sorpresa para mí, si bien grata, destacaría la frecuencia y, además, entusiasmo/intensidad con que muchos lectores han señalado como positivo el apartado 5.4.4, que hunde sus raíces en las motivaciones profundas de los profesores para dedicarse al ejercicio de la docencia: «El rostro afectivo de la efectividad.» Conviene, sin embargo, advertir con modos-tia/realismo, que determinadas cuestiones pueden dejar de ser tabú con relativa facilidad (basta tomar conciencia de su realidad) a nivel de discurso sobre ellas, pero de esa toma de conciencia para la incorporación a la práctica de la misma, hay un largo trecho (piénsese, por ejemplo, incorporar al proceso de selección del profesorado este criterio, demostradamente importantísimo y por nadie discutido como tal, de la motivación y las actitudes hacia la tarea sustancial de la educación/enseñanza). El lector interesado en estas cuestiones, y cuestiones afines, encontrará diversos lugares útiles en mi reciente obra (véase nota 1 de este epílogo), por ejemplo: «Tipologías teleológicas de profesores» (pp. 133 ss.), «¿Enseñanza o educación?» (pp. 139 ss.), «Efectos parentales de las filosofías latentes» (pp. 155 ss.), «Mo-

<sup>2</sup> En la obra citada en la nota 1 de este epílogo (fig. 74, p. 557), el lector encontrará desarrollos ulteriores de este instrumento matricial, que puede también emplearse para racionalizar decisiones de metodología didáctica (actividades en el aula), no sólo para decisiones de programación curricular, en el marco de los proyectos curriculares de centro y de aula.

tivación y atribuciones» (pp. 270 ss.), «Psicología diferencial de los profesores» (pp. 310 ss.), «Grandeza y miseria de la soledad del profesor» (pp. 348 ss.), «Apertura deontológica» (pp. 403 ss.), «El riesgo de la autodefensa psicoprofesional de los docentes» (pp. 455 ss.), «Didactografía y estilos docentes» (pp. 725 ss.), «Axiomática del desarrollo profesional del docente» (pp. 887 ss.), etcétera.

## B. Aspectos negativos

1) Comenzando por los aspectos de carácter formal, los más frecuentemente señalados como "a mejorar" en futuras ediciones han sido dos: a) El uso de tecnicismos de difícil manejo para algunos docentes (cuestión de codificación léxica de los conceptos); b) La complejidad de la sintaxis en algunos párrafos, que se traduce a veces en su excesiva longitud y la consiguiente dificultad de captar relaciones lógicas multilaterales. He de decir al respecto lo siguiente:

a) Sin duda los lectores que lamentan estas dos deficiencias en la obra tienen toda la razón, desde su perspectiva "objetiva" (como decía Kurt Lewin, para ser objetivos en ciencias humanas aplicadas hay que ser "subjetivos", puesto que es un hecho objetivo que la subjetividad sesga toda percepción). En efecto, el libro estaba escrito "también" para ellos y ellos se encuentran con esas dos incapacidades del texto escrito respecto de sus hábitos o estilos de decodificación lectora. Ocurre, sin embargo (y ésta es una de mis muchas limitaciones), que es realmente difícil dar con un sistema de codificación adaptado a la enorme diversidad de estilos decodificadores que leen un libro de las características de éste que aquí estoy epilogando. Reconocida esta limitación para estos lectores (por más que otros lectores hayan denominado virtud lo que éstos han denominado defecto; tan acertada es, "objetivamente", aquella crítica como este aplauso, de acuerdo con Kurt Lewin y con el sentido común), añadiré dos breves comentarios a ambos aspectos de forma.

b) El uso de tecnicismos en ciencias de la educación, como en todo lenguaje científico, es hasta cierto punto inevitable, de la misma manera que en matemáticas o en geometría podemos optar por usar los vocablos "hipotenusa", "logaritmo" (codificando el concepto con un solo vocablo), o puedo optar por definir pacientemente el significado de cada uno de los vocablos dichos, si parto de la hipótesis de que todos o una buena parte de mis lectores lo desconocen "todavía". En todo caso, es importante advertir que la precisión conceptual, característica del estilo científico, requiere la utilización de términos específicos, un tanto alejados a veces del lenguaje común, por la sencilla razón de que el conocimiento científico no es conocimiento común, por definición. Añado inmediatamente que me sumo sin reservas a la crítica del uso de tecnicismos o neologismos a ultranza (si están en inglés, mejor), cuando existen en castellano vocablos conversacionales suficien-

temente claros y precisos (la manía, por ejemplo, de decir “cefalalgia” en lugar de “dolor de cabeza”).

c) En cuanto al defecto de la complejidad de la sintaxis en algunos párrafos, afirmando, como en el caso anterior, la “veracidad” sin reserva de la crítica (desde la perspectiva de los decodificadores/lectores para los que esos párrafos no están adaptados), sin embargo, conviene hacer una precisión muy concreta. No es muy viable, en efecto, el poder dar cuenta de fenómenos complejísimo, como los que acontecen en la enseñanza y en el perfeccionamiento del profesorado, a base de un lenguaje no complejo. Sería como pretender codificar la enorme complejidad de la química orgánica a base de reacciones en las que sólo intervinieran dos compuestos y, a su vez, cada uno de ellos constituido solamente por dos elementos químicos, con el fin de hacer más accesible el lenguaje. La logosintaxis del discurso, cuando las relaciones entre los fenómenos son complejísimo, múltiples y multidimensionales, no puede ignorar esa complejidad, traduciéndose ésta no precisamente en una yuxtaposición lineal de frases aisladas, sino en períodos complejos de asertos coordinados, subordinados y subordinados. Lo esencial es encontrar un equilibrio entre la inevitable complejidad de la realidad y el lenguaje que trata de “frasearla”. En todo caso, el lector tendrá una oportunidad de mejorar estos dos aspectos formales de la obra a través de la «evaluación de la obra por el lector», en el último punto de este epílogo.

2) Pasando ahora de las cuestiones de forma a las de fondo, al contenido de la obra, algunos lectores, cada uno con su manera de expresarlo y cada uno desde la concreción de sus necesidades pedagógicas prácticas, han coincidido en señalar la siguiente laguna pragmática: «Estupendo, ya tenemos una tecnología, una especie de secuencia operacional, perfectamente aplicable, para trabajar en la institucionalización del perfeccionamiento permanente de los profesores. Pero el perfeccionamiento de un profesor no sólo requiere una tecnología excelente (técnicas y estrategias para el cambio educativo, para la innovación), sino, además, requiere un contenido concreto, es decir, qué hay que cambiar, por qué razón(es), qué tiene que hacer en lugar de lo que venía haciendo, etc. Algo así como quien quiere comer y sobrevivir: no tiene sólo que resolver cómo ir al mercado, con qué dinero, con qué cesta o carrito para el transporte de los alimentos, sino, además, ha de tomar (y fundamentar) la decisión de qué alimentos va a comprar/pagar, qué alimentos va a meter en su estupendo carrito o cesta o bolso, con qué alimentos y cuántos (cantidad y calidad) va a alimentarse. Bien es cierto que el autor nos pone la miel en los labios, pero eso, nada más que la miel en los labios, cuando en el apartado 2.4 presenta un interesante catálogo de los temas/problemas que con mayor frecuencia demandan los profesores y los centros como contenido concreto para su perfeccionamiento técnico-pedagógico (sus necesidades de formación, su percepción de lugares prioritarios para la innovación en sus aulas o escuela); pero nos deja sin más información/formación, es decir: la obra nos dice cómo podríamos intentar la

institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado, de la innovación educativa, incluso nos sugiere cuáles podrían ser algunos lugares privilegiados por donde empezar la innovación, pero no nos dice nada acerca de lo que más nos interesa a los profesores y a los responsables de su formación, a saber, qué es lo que los profesores de a pie podrían empezar a hacer en sus aulas con sus alumnos para introducir en su enseñanza una pedagogía mejor, unas técnicas más eficaces (en sus decisiones de programación, de metodología didáctica, de evaluación, de relaciones con el entorno escolar, etc.), en lugar de lo que venían haciendo hasta ahora. Así de "sencillo", así de pragmático, así de directo.»

A esto he de responder que no sólo comparto esta "crítica", sino que la comparto tanto, que he dedicado dos décadas de mi dedicación profesional "aprendiendo" de más de doce mil profesores-alumnos y documentándome, en la medida de mis límites (medios, contactos personales, desconocimiento de idiomas, etc.), a fin de poder aportar algo útil "al contenido de la estúpida cesta vacía", que sería una tecnología del cambio educativo (teoría práctica de la innovación), sin saber qué cambiar en concreto y qué hacer en el aula que sea mejor de lo que uno venía haciendo (pues el cambio por el cambio, por la moda, sería un sinsentido y, por añadidura, un sinsentido muy caro: las cosas, en efecto, no son buenas por nuevas, sino por demostradamente buenas, mejores). En el próximo apartado, «Reflexiones y experiencias posteriores», trataré de dar alguna respuesta positiva a esta laguna, tan reconocida como inevitable (pues no es posible escribir un libro de miles de páginas todas juntas en un solo libro, para responder a cuestiones, sin duda sustancialmente vinculadas con la temática que uno se propuso estudiar, pero cuestiones que quedan específicamente fuera del perímetro que uno se propuso enfocar para su estudio).

3) Otro aspecto negativo que se ha señalado a esta obra, crítica que comparto (poniéndome en el punto de vista del "interés cognitivo", como diría Habermas, del objetante), es la escasa atención que se ha prestado a los aspectos sociológicos, políticos e institucionales del cambio educativo, de la renovación pedagógica, del perfeccionamiento de los profesores en sus lugares reales de trabajo. En principio, y sin tener en cuenta que el autor había autolimitado su análisis modestamente a los aspectos que tiene en cuenta (sea por razones de tiempo, de espacio, de oportunidad, de economía o de ignorancia...), esta laguna es muy importante, por varias razones: a) Porque las mejores ideas pedagógicas, por geniales que sean, o pasan por la viabilidad sociopolítica e institucional (los filtros reales de los poderes realísimos) o sencillamente no pasan la puerta de las aulas y, si se intenta sin tener en cuenta ese ecosistema real en que todo cambio acontece, el intento crea más problemas/conflictos de los que resuelve (es sabido que las innovaciones no fracasan por la innovación, sino por el innovador); b) Porque el mero hecho de que una innovación en las aulas o centros (es decir, un perfeccionamiento efectivo del profesorado) ignore este nicho institucional en que todo cambio real se da, está

indicando que se trata de un cambio “sospechoso”, en el sentido de que o es ficticio, superficial, artificial (no pone “en peligro” nada sustancial de lo viejo vigente), o es, en todo caso, un cambio no generalizable en cuanto tal; c) Porque, incluso en el caso poco probable de que tal cambio se diera, nacería débil, condenado a la caducidad, por la resistencia misma del ecosistema y, en el mejor de los casos, demasiado vinculado al personalismo de un profesor o director escolar excepcional, que quedarían quemados/frustrados a corto plazo por tener que atender a dos frentes muy intensos: el esfuerzo intelectual, psicológico y profesional de la innovación en sí, fruto del perfeccionamiento/crecimiento habido en el profesor “quijote”, por un lado, y la pelea contra el entorno resistente, por otro. Al igual que en el punto anterior, trataré de responder positivamente a esta benéfica crítica en el próximo apartado, tercero de este epílogo, «Reflexiones y experiencias posteriores» a la primera edición de esta obra.

4) Finalmente, algunos lectores/profesores han echado de menos que prestáramos más atención a los aspectos psicológicos del profesional de la enseñanza al que se le exige, desde la Administración y desde este libro, que se embarque en un proceso permanente de perfeccionamiento. Formulada sustancialmente esta crítica, podría decirse que se habla mucho e, incluso, muy bien, del perfeccionamiento del profesorado, pero muy poco o nada, ni bien ni mal, del profesor en perfeccionamiento, de los procesos mentales, psíquicos, del profesorado, tanto en el orden cognitivo y aptitudinal, como en el ámbito afectivo y actitudinal. Si bien muchos lectores han entendido que, al menos inicialmente, aludo a esta problemática en el apartado 5.4 de la obra, «La reconversión profesional pendiente», especialmente en el subapartado 5.4.4, «El rostro afectivo de la efectividad», sin embargo, no parece exagerada esta crítica y exigir una mayor atención a esta dimensión psicoprofesional de toda mejora real de la educación, la que logra traspasar la puerta de las aulas (la única real). Ello es evidente, si se tiene en cuenta que, al igual que, como veíamos antes, todo perfeccionamiento real del profesorado acontece en un ecosistema administrativo, sociopolítico e institucional, o no acontece eficazmente, también cabe afirmar que todo perfeccionamiento del profesorado acontece en las coordenadas reales y concretas del psiquismo de profesores reales y concretos, o sencillamente no acontece. Trataré también de decir algo al respecto en el apartado que sigue de este epílogo, el tercero, al que pasamos de modo inmediato.

### 3. REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS POSTERIORES A LA EDICIÓN ANTERIOR

Dada la índole temática y problemática de esta obra, que no es sólo de carácter especulativo (teoría), sino técnico (sugerencia para intervenir en la práctica), como autor entiendo que no debo sólo comunicar a mis lectores las nuevas reflexiones que haya podido hacer desde la anterior edición hasta la fecha, sino que, además,

debo compartir también con mis lectores las experiencias profesionales habidas desde entonces o, más exactamente quizás, lo que me han enseñado las experiencias profesionales de profesionalización docente (perfeccionamiento pedagógico del profesorado) en que he tenido oportunidad de colaborar en los últimos años. Es lo que paso a hacer en los puntos que siguen, señalando la relación, en su caso, con los puntos críticos del apartado precedente de este epílogo.

1) En primer lugar, quisiera comunicar a mis lectores que, desde que publiqué la edición anterior de esta obra hasta el presente, al haber participado en tantas, tan peculiares y tan diversas actividades de perfeccionamiento docente, he tenido excelentes oportunidades de contrastar con la práctica mis ideas y experiencias anteriores. Desde esta contrastación he aprendido que, efectivamente, nunca será poca la atención que presten los responsables de la formación del profesorado a las exoviables que se mencionan en el punto 3 de los aspectos vistos como negativos por algunos lectores de la primera edición. Me refiero a la escasa atención prestada a la operacionalización crítica del proceso que debe seguirse, en toda actividad de perfeccionamiento docente, para conseguir superar las resistencias del entorno sociológico, político e institucional (sociedad, administración, institución escolar) a todo lo que suene a mejora, puesta en cuestión, autocrítica, renovación, investigación de la propia realidad pedagógica, etc. Si bien es cierto que nunca pretendí escribir una sociología crítica del cambio educativo (en sus niveles macro, meso y micro) y que en algunos lugares de la primera edición se hace referencia sustancial a algunas subdimensiones de esta temática (por ejemplo, en el capítulo primero, «Anatomía de una desprofesionalización», en el apartado 4.2, «Cuestiones no precisamente epistemológicas»), sin embargo, ello no impide que esté totalmente de acuerdo con la importancia de estas variables de viabilidad, cuya importancia acabo de argumentar yo mismo en el citado punto 3 del apartado anterior (aspectos negativos). El lector interesado tiene tres oportunidades, por otra parte, de conocer mis más actuales ideas sobre estas cuestiones:

a) En primer lugar, puede ver el apartado 6.3.2, «La hipótesis de la masa crítica para la innovación didáctica», el apartado 6.3.3, «La masa cerebral de los innovadores», y el apartado 6.3.6, «Tratamiento diferencial de niveles académicos de implicación», en la mejora de la calidad pedagógica de la enseñanza, todos ellos en mi obra *Así enseña nuestra Universidad: hacia la construcción crítica de una Didáctica Universitaria* (Madrid, Universidad Complutense, agotado, 2.ª edición en prensa, pedidos al autor, de momento).

b) En segundo lugar, en mi obra *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular* (Madrid, Siglo XXI, 1994, 1064 páginas), el lector encontrará referencias múltiples, y sustanciales, a estas cuestiones, por ejemplo: «El entorno cultural y social, la quinta dimensión», «La inevitable impregnación sociocultural, ideológica y política de la escuela» (pp. 376 ss.), «Psicologismo versus sociologismo pedagógico» (pp. 384 ss.), «Técnica, práctica y emancipación crí-

tica de la enseñanza» (pp. 395 ss.), «El hábitat profesional concreto: la escuela por dentro» (pp. 414 ss.), «Reformas educativas y afloramiento de conflictos nuevos» (pp. 435 ss.), «El exocampo de la evaluación: perspectiva macrosocial y perspectiva microsocia y organizativa» (pp. 755 ss.), «Las trampas de las reformas educativas» (pp. 891 ss.), «La institucionalización dinámica de la desorganización funcional» (pp. 907 ss.), etcétera.

c) Finalmente, el lector, espero que en breve, podrá también asomarse con mayor detalle a esta temática en mi próxima obra: *Las tareas de la dirección de instituciones educativas: La organización ante el desafío permanente de la calidad*.

2) También en relación con uno de los aspectos negativos señalados por algunos lectores en el apartado anterior, el punto 4, la reflexión sobre la experiencia de estos últimos años me ha enseñado algo fundamental: Difícilmente se prestará atención excesiva —de acuerdo en esto con mis críticos— al proceso psicológico personal del profesor al que se le exige perfeccionamiento, desarrollo profesional, cambio, innovación, mejora, etc. Para mí, una idea que sintetiza todo lo que se puede, y se debe, decir al respecto, es el concepto de Vigotsky de «la zona de desarrollo próximo». Es difícil de creer la frecuencia con que se organizan costosas y complejas actividades de todo tipo, encaminadas al perfeccionamiento profesional de los docentes, sin tener en cuenta su zona de desarrollo próximo, es decir, sin haber estudiado antes cuidadosamente en qué lugar se encuentran los profesores a los que se desea perfeccionar, tanto por lo que se refiere a la dimensión cognitiva (sus conocimientos previos, sus aptitudes), como por lo que se refiere a la dimensión no cognitiva (su actitud hacia el perfeccionamiento mismo, sus motivos profesionales reales, todo el mundo de su “afectividad para la acción” innovadora). No conozco una fuente más generosa de despilfarro de los presupuestos (públicos y privados), en materia de perfeccionamiento del profesorado, que el iniciar sistemáticamente multitud de actividades de todo tipo, sin saber antes, con cierto rigor, a quién se está uno dirigiendo “realmente”: algo así como si un profesor iniciara una clase de matemáticas sin saber antes si sus alumnos saben sumar o no, qué idioma entienden (supongamos se trata de una zona de alto nivel de inmigración), etc. El lector podrá encontrar mis más recientes ideas al respecto, aparte de en los lugares de esta obra en los que hago referencia a los aspectos motivacionales del profesor, en otros tres lugares: a) Sistemáticamente, en el último apartado de las seis tareas que identifico en *Las tareas de la profesión de enseñar* (obra citada en la nota 1 de este epílogo), concretamente en las páginas 439, 571, 743, 875, 900 y 920, último apartado que se titula siempre «Para formadores de profesores»; b) En la misma obra citada, el lector encontrará numerosas referencias a los aspectos psicológicos del profesor, comprometido en la necesaria tarea de su perfeccionamiento permanente al filo de sus diversas tareas profesionales (acabamos de seleccionar una muestra de ellas en el punto 8) de los aspectos positivos del apartado anterior («Los ecos-retroinformación de la primera edición»); c) Obviamente,



el lector encontrará numerosas alusiones a toda esta temática en la obra arriba anunciada, sobre «Las tareas de la dirección de instituciones educativas: la organización ante el desafío permanente de la calidad».

3) Entre la primera edición de la obra y la presente se me ha corroborado hasta la saciedad algo que, quizás por obvio, no había desarrollado suficientemente con anterioridad: Las actividades organizadas con vistas al perfeccionamiento del profesorado están condenadas a altos índices de fracaso real (no llegan a modular/perfeccionar lo que los profesores venían haciendo en sus aulas), si no se cuenta con formadores de formadores (“perfeccionadores”) que reúnan dos requisitos fundamentales: a) Experiencia docente a pie de aula, y no una experiencia cualquiera, sino una experiencia amplia y, a ser posible, interdisciplinar; b) Experiencia de segundo orden, es decir, como expertos en enseñar a enseñantes, en formación de profesores, en innovación educativa, en investigación en la acción, etc. El efecto multiplicador de una elección incorrecta de expertos/asores a estos niveles puede ser devastador en términos muy reales. Pueden, en efecto, decaer durante años a toda una generación de docentes, pueden bloquear sistemáticamente todo intento auténtico de romper la fosilización de la rutina, negando, en su manera de enseñar, la manera de enseñar que predicaban (fomento de la creatividad, participación activa del alumno en su propio aprendizaje, evaluación continua, etcétera).

4) Creo que no insistí bastante en la primera edición, aunque si hablé expresamente de ello, sobre el tema de la evaluación de las actividades de formación. Me decía un alto cargo de la Administración: «Mal vamos a poder hablar del papel de racionalización que la evaluación desempeña en todo proceso formativo, si nosotros, en los procesos formativos que nosotros mismos organizamos (el perfeccionamiento pedagógico del profesorado), ignoramos olímpicamente qué resultados están produciendo, en términos efectivos y reales de cambio de lo que vienen haciendo los profesores en las aulas, los miles de millones que estamos invirtiendo durante años en la red de centros creados para esta finalidad.» Esta ausencia de la racionalidad que el momento de la evaluación introduce en todo proyecto humano tiene implicaciones funestas: a) Multiplica la irracionalidad de la no-evaluación de la enseñanza, pues los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado; b) Impide mejorar las actividades de perfeccionamiento del profesorado, pues, si no sabemos qué se ha conseguido y qué es debido a qué, no existe fundamento científico alguno para cambiar/mejorar nada; c) Difunde un mensaje oculto (con lo que se hace u omite, no con lo que se dice) pedagógicamente terrorífico: el sistema funciona cómodamente sin racionalidad, está institucionalizado el invertir millones y millones sin control alguno, de su rendimiento real (tómese nota de la transversalidad destructora del mensaje, por lo que al componente de ética social se refiere), la máquina no chirría ni se enciende luz roja alguna funcionando de esta manera, sin verificación de resulta-

dos reales, en términos reales de cambios introducidos por los profesores en su práctica docente a raíz de haber cursado tal o cual actividad en un Centro de Profesores y Recursos, por ejemplo.

5) Paso a exponer ahora una estrategia aparentemente muy sencilla, pero que la experiencia ha demostrado que logra efectos no conseguidos por otras técnicas mucho más complejas (y costosas) en materia de institucionalización del perfeccionamiento permanente de los profesores. Se trata de la estrategia que he denominado «Sinergia de la lectura compartida» (SILECO). La describiré brevemente: Una vez que un grupo de profesores (sea cual fuere el criterio de agrupación) ha decidido perfeccionarse profesionalmente investigando a pie de aula el resultado que produce determinada innovación pedagógica (véase, por ejemplo, el SIPPE, apartado 2.3.3, en la presente obra), comoquiera que los profesores en actitud de perfeccionamiento saben muy bien que sus alumnos no son conejos de Indias para someterlos al primer ensayo que se les ocurra, procuran entre todos documentarse (leyendo/consultando) acerca del estado actual de la investigación aplicada en el ámbito de la innovación escogida, sea la enseñanza de idiomas modernos, las técnicas de autogestión de la disciplina en el aula, la motivación para el aprendizaje de la aritmética, la metodología de las enseñanzas transversales o la organización de una escuela de padres en la escuela. En una de las primeras reuniones del proyecto de que se trate, los profesores se distribuyen, para su lectura, algunas breves publicaciones recientes sobre la temática del proyecto de formación/innovación en cuestión. Cada profesor hace un breve resumen de lo que ha leído sobre el tema/problema seleccionado por el grupo, a ser posible en un solo folio. Este resumen consta de dos partes (que ocupan, por ejemplo, la mitad superior e inferior de una sola hoja). En la mitad superior, cada profesor resume, telegráficamente (media página no da para más), las ideas, tesis, propuestas o puntos esenciales del artículo o capítulo leído. En la mitad inferior de la hoja escribe cada profesor lo que, a su juicio, debería cambiar en las aulas, en su aula, para introducir en ella(s) las ideas propuestas por el autor de que se trate. Los cambios pueden sugerir cosas que no se venían haciendo y que convendría empezar a hacer, o bien cosas que se están haciendo y que, de acuerdo con el autor leído, deberían dejarse de hacer. Pocos días antes de la siguiente reunión del grupo de perfeccionamiento/innovación, cada profesor recibe una fotocopia de la hoja resumen (teoría/práctica) re-dactada por todos sus colegas: todos han leído para él/ella, él/ella ha leído para todos.

Entre los efectos positivos constatados de esta técnica de la «Sinergia de la lectura compartida» (SILECO), destacaría: a) El hecho de que todos “tengan que” leer algo para cada reunión impide la endogamia conceptual y tecnológica de la reproducción de las rutinas que los profesores ya conocen, puesto que, metafóricamente, a cada una de ellas asisten como invitados “expertos externos” (los autores resumidos por los profesores), de forma que todos se enriquecen con ideas nuevas;

b) Estos “invitados” aportan ideas diversas sobre el tema/problema elegido como “pretexto” para el desarrollo profesional de los profesores, ideas que pueden ser de gran riqueza y variedad, seleccionando bien las lecturas (comoquiera que en todos los claustros de profesores suele haber profesor[es] de idioma[s] moderno[s]), no es difícil que “asistan” a cada reunión varios expertos en el tema/problema objeto del perfeccionamiento/innovación/investigación elegido por los mismos docentes al principio de cada curso, por ejemplo), con lo que queda garantizada la fundamentación y seriedad científica experimentada en muchas y muy diversas labores de las innovaciones que se van introduciendo en las aulas; c) El profesorado, por su parte, casi sin darse cuenta, va mejorando su autopercepción positiva como profesionales de la enseñanza, pues, al entrar en contacto con la bibliografía producida a nivel nacional e internacional sobre las tareas de su actividad cotidiana, adquieren conciencia de la importancia, dificultad técnica y complejidad científica de su profesión, lo cual, obviamente, favorece la identificación profesional positiva de la que tan necesitados están los docentes (como lo demuestran investigaciones realizadas en numerosos y muy distintos países); d) Finalmente, la “psicología ética” de los profesores hace que cada uno se sienta obligado por sí mismo, sin ninguna sanción externa artificial, a la colaboración en este tipo de actividad solidaria: genera casi malestar físico el recibir el trabajo/resumen escrito para él por todos sus compañeros, sin aportar él nada para ellos (la autoacusación es la única que mueve positivamente al cambio de conducta, pues la acusación procedente del exterior, como es sabido, suele generar tan sólo agresividad defensiva).

6) Muy relacionado con el punto que precede, podría ahora desarrollar un largo discurso acerca de algo que me ha enseñado insistentemente la práctica profesional en numerosas actividades de perfeccionamiento docente en diversos países, algo que, si bien aparece expresamente en la secuencia operacional del SPPPE (apartado 2.3.3.H) ya en la primera edición, sin embargo considero que no fue enfatizado suficientemente. Me refiero al importante papel que la autonomía de la documentación personal por parte de los profesores puede desempeñar en el proceso de la biografía profesional de los docentes, en sus itinerarios diferenciales de desarrollo/crecimiento como enseñantes y educadores. Pero tal vez sea más eficaz (y más vivo) el presentarle al lector aquí una reproducción de dos textos escritos para razonar este convencimiento (la importancia de la documentación en el desarrollo profesional autónomo de los docentes), textos que abundan en la misma línea de los argumentos aquí expuestos y que fueron dirigidos al Servicio de Documentación/Biblioteca para Profesores en los centros docentes no universitarios y a los directores/as de Centros de Profesores y Recursos. Con ello transmito al lector un doble mensaje: a) Los argumentos anunciados; b) La manera de exponerlos, cuando uno se dirige a los destinatarios antedichos, profesionales clave, si alguien lo es, para la institucionalización de la formación permanente de los profesores, para promover y organizar su participación activa en actividades de inno-

vacación educativa, de renovación pedagógica y de investigación en la acción profesional misma de sus aulas.

1. PARA EL SERVICIO DE DOCUMENTACIÓN/BIBLIOTECA DE PROFESORES EN LOS CENTROS DOCENTES

Madrid, diciembre de 1994

Sr./a. Director/a

Estimado Director/a:

En el mundo moderno de las profesiones y de la producción, quien tiene la información tiene el poder, en nuestro caso, el poder de ser más útil a nuestros alumnos. Es por esto por lo que el principio «*Nuestro derecho a no documentarnos acaba donde empieza el derecho de nuestros alumnos a tener profesores documentados*», no es más que una simple consecuencia, lógica y evidente, de lo que he denominado «el axioma de la rotura de la inercia profesional»: NUESTRO DERECHO A NO CAMBIAR, A NO PERFECCIONARNOS, ACABA DONDE COMIENZA EL DERECHO DE NUESTROS ALUMNOS AL MEJOR PROFESORÍA QUE PODEMOS LLEGAR A SER.

No se entiende muy bien por qué los arquitectos, los médicos, ingenieros y veterinarios tienen que disponer de mayor autonomía y capacidad de información bibliográfica sobre el ejercicio de su profesión, que los profesionales de la educación. ¿Es que tienen entre sus manos esas otras profesiones algo más importante y trascendental o algo técnicamente más complejo y científicamente más difícil de comprender que lo que tenemos entre manos los profesores: la construcción de seres humanos positivos, para sí mismos y para la sociedad?

Proveer a los profesionales de la educación de un potente y diversificado instrumento autónomo de documentación, que haga a los docentes independientes de tanto «sabio de turno» como se pasea por nuestros centros (y por nuestros presupuestos), para contarnos lo último que acaba de leer (siendo así que también nosotros sabemos leer), es la motivación sobre la que nació el *BIBE (Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación)*, iniciativa conjunta del Gobierno Español, a través de su Comisión Nacional para la UNESCO (Ministerios de Educación, Cultura y Asuntos Exteriores), las Bibliotecas Nacionales de 42 países participantes en el proyecto, la UNESCO y la OIE (Paris y Ginebra) y la Universidad de La Laguna, de cuyo ICE era yo a la sazón director.

Lo que el *BIBE* proporciona *trimestralmente*, en esencia es: a) Las novedades editoriales aparecidas en los ámbitos lingüísticos europeos mundialmente más importantes (español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués, es decir: los países occidentales de mayor producción bibliográfica en educación de nuestro entorno cultural), con el índice de los libros en español, francés e inglés (esto es fundamental: hay que ver el índice de los libros antes de adquirirlos, pues el problema hoy día no es qué leer, sino qué no leer...). b) La referencia de los artículos publicados en las revistas pedagógicas más importantes en los idiomas dichos, con la posibilidad de adquirirlos, pues se da la dirección postal de las revistas vaciadas sistemáticamente en el *BIBE*.

El *BIBE* se ha difundido ya, en su primera fase, a instituciones universitarias y de formación del profesorado de más de 120 países miembros de la UNESCO.

Se trata ahora de la segunda fase de su difusión: entre los profesionales de los centros de enseñanza, donde de verdad se decide la calidad de la educación, profesionales que no tienen por qué ser considerados a perpetuidad de segunda clase, por lo que a su posibilidad de desarrollo profesional autónomo se refiere.

En la hoja adjunta les he presentado mi último trabajo al servicio de la calidad de la enseñanza. *Las tareas de la profesión de enseñar* (no ignorando, pero tampoco sirviendo servilmente, los papeles publicados por los políticos, con su mejor intención obviamente: LOGSE, Decretos, Ordenes, Resoluciones... Poca entidad tiene una profesión que requiere que le «logsiñiquen» la calidad técnica en el ámbito de su competencia profesional, a través del BOE. ¿Hemos advertido que esto no se toleraría en ninguna otra profesión?). Tras este esfuerzo de síntesis para la práctica, de más de mil páginas, observarán que en la bibliografía, para la actualización bibliográfica, se remite a la fuente del BIBE. Si uno no quiere quedar defasado/anacrónico y actualizarse con un mínimo de independencia técnico-profesional, ciertamente hay que leer; pero si uno no quiere quedar desbordado por la ingente cantidad de bibliografía disponible (centenares de libros y artículos a la semana, tan sólo en los seis idiomas barridos por el BIBE), no cabe otra solución que el disponer de una fuente de fuentes como el BIBE (para nuestro ámbito lingüístico occidental euro-americano-australiano), que nos permita una rápida selección de lo que nos interesa leer («leer mucho leyendo poco»).

Imaginense el estímulo profesional y las posibilidades de documentación que supone para fundamentar la práctica docente de los profesores, el disponer cada 90 días de todo lo publicado en el mundo occidental sobre lo que cada profesor está haciendo en su aula (enseñar tal asignatura, afrontar problemas de disciplina, evaluar, etc.). En el anexo adjunto pueden ver un resultado midísimo barrido de la temática del BIBE, clasificado por la UNESCO como uno de las cuatro fuentes bibliográficas en educación más potentes del mundo. Ello les dará una idea de su utilidad práctica. En la hoja adjunta se les explica el procedimiento de suscripción para centros docentes españoles, sean públicos o privados, en condiciones de privilegio respecto del resto de los países, pues, aunque son 42 los que colaboran en su elaboración técnica, fue nuestro país, con dinero público, quien asumió inicialmente la tarea organizativa y presupuestaria de su puesta en marcha.

Un cordial saludo, en espera de su respuesta, que agradecemos de antemano, y que no dudamos será coherente con su toma de conciencia de la urgencia/necesidad de profesionalización autónoma de los profesores.

Prof. Dr. Miguel Fernández Pérez  
Cat. Didáctica Universidad Complutense

ANEXO: LISTADO DE ALGUNOS DE LOS DESCRIPTORES TEMÁTICOS DEL BIBE TRIMESTRAL RELEVANTES PARA EL PROFESORADO Y EQUIPOS DIRECTIVOS DE CENTROS DOCENTES

*Psicología Educativa* (Psicología evolutiva, diferencias psicológicas entre los alumnos, psicología y personalidad de los profesores, etc.). *Didácticas específicas, por niveles y asignaturas del currículo* (infantil, primaria, secundaria, bachillerato, profesional; lecto-escritura, psicomotricidad, juego infantil; enseñanza de la lengua materna, de idiomas extranjeros, de lenguas clásicas, de la matemática, de las ciencias de la naturaleza, de la tecnología, de los estudios sociales, geografía e historia, de la formación cívica, de la religión, de la

educación física, de la educación estética (dibujo/pintura, música, danza, etc.), de la formación ética y social, para el consumo, educación ambiental, etc.). *Programación didáctica* (diseño curricular), *Métodos y medios didácticos* (una macroclase que subsume numerosas subclases). *Evaluación* (tanto en su aspecto diagnóstico, como en su formulación terminal). *Cuestiones de dirección, organización, gestión, administración y supervisión de centros docentes. Innovación educativa. Formación y perfeccionamiento del profesorado* (incluida su evaluación). *Orientación* (escolar, profesional y personal, incluyen las tutorías). *Educación de sujetos con necesidades especiales* (por razones físicas, psíquicas y sociales). Etcétera.

NOTA. Por acuerdo de los organismos nacionales e internacionales, promotores del *BIBE*, el proyecto carece de fines de lucro, debiendo dedicarse el superávit de cada año a la ayuda a la educación en el Tercer Mundo.

2. A LOS DIRECTORES/AS DE LOS CENTROS DE PROFESORES Y RECURSOS (CEPS, CERS) Y DEMÁS DENOMINACIONES SIMILARES EN LAS DIVERSAS AUTONOMÍAS DEL ESTADO

Madrid, noviembre de 1994

Estimados/as colegas:

1. Existe un consenso generalizado, al menos verbal, en aceptar que «nuestro derecho a no cambiar, a no perfeccionarnos, acaba donde empieza el derecho de nuestros alumnos/clientes al mejor profesora, al mejor director/a que podamos llegar a ser». Mas, como suele ocurrir en la especie humana, no existe el mismo consenso en una consecuencia obvia del antedicho principio, a saber: puesto que nuestros alumnos/as y/o profesores/as no son conejos de indias para el ensayismo arriesgado del desinformado de turno, nuestro derecho a no documentarnos/informarnos, antes de cambiar/innovar, acaba donde empieza el derecho de nuestros alumnos a tener profesores y directores documentados.

2. Contemplando la actualidad y amplitud de la documentación usual entre los profesionales de otras ciencias humanas aplicadas (derecho, medicina, psicología, economía, etc.), resulta penosa la comparación con los profesionales de la educación, sin hacer mención de los arquitectos, químicos, ingenieros, veterinarios, etc., profesiones todas que es imposible ejercer sin estar permanentemente al día acerca de la última idea o de la última técnica publicada en las últimas semanas.

3. Sabido es que quien tiene la información (documentación) tiene el poder. ¿Cómo son posibles los escandalosos niveles de desinformación que se dan en ciencias de la educación entre los profesionales de la misma? ¿Es que ejerceremos una profesión de segunda clase, menos valiosa, menos importante para el futuro de los individuos y de la sociedad, que la de los veterinarios, qui-

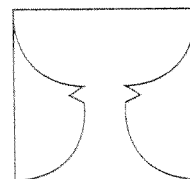
micos o economistas? ¿Es que la educación es menos difícil y compleja que el resto de las actividades profesionales enumeradas? <sup>2</sup>.

4. Por otra parte, los efectos de una falta de actualización documental permanente no pueden ser más perniciosos y desprestigiantes para los profesionales de la enseñanza y de la educación:

A) En primer lugar, asfixia en su raíz toda posibilidad de desarrollo profesional (de formación permanente) autónomo, es decir, adulto: los docentes dependemos del «sabio de turno» que venga a engrosar su *curriculum* personal (y/o economía) contándonos lo que él ha leído en tal o cual libro o artículo, a nosotros, que hace ya algún tiempo sabemos leer...

B) En segundo lugar, ocasiona un desprestigio profesional intolerable: ¿Qué profesionales «serios» (médicos, arquitectos, etc.) permitirían que los políticos de turno vía *BOE*, les legislaran a base de decretos y órdenes ministeriales, cómo tienen que actuar en el ámbito de su competencia técnica (para curar tal enfermedad, para construir, con estética y economía, tal tipo de edificio, etc.)?

C) En tercer lugar, la frase vacía tantas veces reiterada con la superficialidad típica de las modas, «hay que reflexionar sobre la propia práctica docente», ¿de qué sirve, si no es para la multiplicación de la vulgaridad, a un profesorado que no lee, que no se documenta de modo sistemático y permanente? Por muchas horas que un analfabeto esté contemplando una hoja de un árbol, jamás descubrirá la función clorofílica, la fotosíntesis, a causa de la falta de los analizadores previos («leídos previamente»), por la sencilla razón de que el ojo humano jamás ve fuera lo que antes no tenía dentro. Por ejemplo, como enseña la psicología de la percepción de la *Gestalt*, este sencillo dibujo podría ser «leído»/decodificado bien como una copa, bien como dos peces enfrentados. Una cosa es cierta, quien nunca ha visto antes una copa, jamás verá/decodificará una copa en el dibujo. Éste es el papel fundamental de la documentación científica en ciencias de la educación para los docentes: les proporciona los «analizadores previos» <sup>3</sup> para no vulgarizar su tarea diaria en las aulas, para poder reflexionar sin trivializaciones sobre su práctica profesional («para que no vean una hoja de un árbol, sino un cúmulo de misterios», como nos dijo un premio Nobel).



D) En cuarto lugar, los equipos directivos y asesores de formación de los CEP/CERs y similares degeneran, a las pocas semanas de su configuración, en la endogamia de la autorreproducción más estéril: «Como quiera que aquí ya nos conocemos todos y, por ello, conocemos también lo que cada uno de nosotros conoce y desconoce, a las primeras de cambio nuestro tan cacareado «diálogo enriquecedor» entre colegas se convierte en una reiteración de lugares comunes, pues carecemos de tiempo y/o interés para los contactos exteriores, que te arrojan luz sobre tu propia realidad, así como para la reflexión sobre nuestra propia realidad, que nos da luz para ver los contactos externos, personales y/o bibliográficos, que podrían servir a una reflexión profesional enriquecida, traducible a términos concretos de mejora de nuestra práctica», comentaba un asesor de formación de un CEP (con cuantas excepciones todos podamos conocer, claro es).

E) En quinto lugar, se trata de una aplicación a nuestro caso de la idea de que «nadie hizo más por la democracia que Gutenberg». En efecto, cuando para leer una página (de los antiguos pergaminos gigantes medievales, como los conservados en los viejos monasterios y palacios) había que sacrificar una

ternera no nacida, forzosamente tenían que ser muy pocos los que tenían acceso a esas preciosas páginas, a la cultura, al saber, a las nuevas ideas y descubrimientos. Pero desde hace ya siglos (no ya desde la fotocopiadora, el video o el ordenador), afortunadamente es posible el autodidactismo, es decir, la autonomía, la independencia y la libertad para elegir y seguir inteligentemente los itinerarios y derroteros del propio desarrollo profesional. Resulta realmente desolador el espectáculo de numerosos profesores incapaces de asumir de manera adulta el aprendizaje de su propio perfeccionamiento pedagógico: no sólo se sienten cognitivamente incapaces, sino afectivamente inseguros de comprender y aplicar, si no viene alguien a decirles exactamente lo que ellos pueden y saben leer (es decir, lo que los sabios externos de turno han leído, pues los genios creadores suelen ser más bien pocos). Si tan sólo se sacara el máximo rendimiento, asegurable hoy fácilmente, a la vieja tecnología de Gutenberg, en cálculo bastante conservador, hay quien opina que el presupuesto de los CEPS e instituciones similares para actividades de formación, fácilmente podría reducirse en cerca de un 80 por 100 (todo lo que es transmisión unidireccional de información, legible por tanto). Añádase aquí la perspectiva económica al argumento, en la misma línea, del punto A).

5. Más grave todavía, los profesores que acuden a los CEPS (CERS, etc.) para perfeccionarse profesionalmente salen, a veces, reforzados en sus anticronismos pedagógicos, pues se les han aplicado (!) para perfeccionarles (!) métodos didácticos que constituyen la negación de una pedagogía mínimamente moderna y, ya se sabe, los profesores no aplican los métodos que les han precedido, en la formación de profesores, el contenido es el método. Como consecuencia de ello, un perfeccionamiento docente que ignora que los profesores saben leer, no hace sino reforzar la pedagogía pasiva de la información unidireccional en las aulas, pues, como también es sabido, no hay pedagogía pasiva que no sea pasivizante de los alumnos (de manera que los alumnos de primaria y secundaria, a través de la metodología que sus profesores aprendieron «viviéndola» en los centros financiados para su «perfeccionamiento», se ven educados para la pasividad, la heteronomía y la dependencia intelectual, en un sistema educativo financiado, como dicen todas las grandes palabras de sonoros proemios de todas las leyes de educación, para educarles hacia la creatividad y la actividad personal, la autonomía y la independencia de criterio). Nunca se subrayará suficientemente el acto de crecimiento personal y profesional, de desarrollo intelectual, de libertad, de creación y de autonomía, que supone el hecho de decidir tomar un libro o un artículo en las manos y leer algo para mejorar algún aspecto de la propia práctica por parte de un profesor.

6. En el fondo subyace un esquema conceptual falso acerca de la relación teoría-práctica en materia de perfeccionamiento docente y, en consecuencia, una concepción desfasada del papel de las instancias creadas para dicho perfeccionamiento (Centros de Profesores y Recursos y similares). El tema nos llevaría lejos. Baste someter a su imaginación técnica, como directivos de centros CEPS (CERS, etc.) cuatro realidades vividas en mis colaboraciones con otros similares a los CEPS en diversas Autonomías de España y en países muy diversos de Europa y América:

6.1. La sorpresa feliz (y casi el «enfadado» por no haber sido informados antes), por parte de profesores y directivos de estos centros, cuando descubren por primera vez la posibilidad de documentación trimestral (y sexti-



lingüe) que un proyecto bibliográfico como el *BIBE* pone a disposición de los profesionales de la educación (*Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación*, creado con la asistencia técnica de la UNESCO y la OIE de Ginebra, por una parte, y con la colaboración de los 42 países participantes: después hablaremos de ello). Me ha llamado poderosamente la atención, el verificar por todas partes (a lo largo ya de los quince años de existencia de este proyecto bibliográfico) el intenso refuerzo que recibe la autopercepción profesional positiva de los docentes, al advertir que, sobre lo que ellos vienen haciendo, más o menos rutinariamente quizá desde décadas, existe una documentación científica de alto nivel (libros y revistas especializadas) que se publica cada trimestre, recogiendo lo que se está investigando y ensayando al respecto en los seis idiomas europeos de mayor difusión mundial, trátase de la enseñanza de idiomas o de las matemáticas, de la historia o de la química, del arte o de los valores, de la educación física o de la tecnología, de la educación en el nivel preescolar, en la escuela primaria o en la secundaria, en el bachillerato o en la formación profesional, sobre dirección de centros educativos, orientación, educación especial en todos los ámbitos de las necesidades especiales, formación y perfeccionamiento de profesores, innovación educativa, evaluación, diseño curricular, metodología didáctica para todas las asignaturas del currículo, incluidos los contenidos transversales, etcétera.

6.2. El enriquecimiento sustancial que reciben los grupos de trabajo espontáneos que los profesores organizan (Seminarios Didácticos, grupos de renovación pedagógica, etc.), así como los equipos de formación/investigación/innovación en los centros, cuando la dirección del CEP (CER o similar), conocedora, como es su obligación, de los proyectos y grupos pedagógicamente «vivos» e iniciativas didácticas dentro de su zona, les envía trimestralmente una fotocopia de las páginas del mencionado *BIBE* (que, lógicamente, está ordenado por temas) que tienen que ver con el contenido específico de la actividad de formación, investigación o innovación de cada grupo, equipo o claustro de profesores pedagógicamente «inquietos».

6.3. Mas los inquietos suelen ser «inquietantes», razón por la cual he tenido oportunidad de ver cómo, cuando hay directores/as de CEPS (CERS, etc.) profesionalmente inquietos, dedicados con entusiasmo a su tarea, no mercenarios de «cumplimiento», suelen inquietar pacíficamente a numerosos profesores «vegetativos» de los centros (que «viven de», sin «vivir para») enviando «inocentemente» a todos los centros de su zona, para la sala de profesores, cada tres meses, una fotocopia de las páginas del *BIBE* en que se habla de «Didáctica de...» (las asignaturas impartidas en cada centro, o bien la fotocopia de las páginas en que se habla de alguna tarea propia de los centros en determinada época del año: diseño del Proyecto Curricular, evaluación del centro, etc.) Son dos los mecanismos psico-profesionales positivos que se ponen en marcha con esta iniciativa tan sencilla y económica (envío de varias docenas de fotocopias a los centros cada tres o seis meses, por ejemplo): a) Los profesores «buscadores» encuentran siempre algo de lo que buscaban, y se alimentan (con lo que sus alumnos mejoran también su dieta nutritiva, valga la analogía); b) Los profesores burócratas (los antedichos mercenarios de «cumplimiento») empiezan a sentirse mal, a inquietarse, sin ninguna acusación externa (la única acusación eficaz es la que le viene a cada uno de dentro, de su propia conciencia profesional, en este caso), simplemente al ver cómo otros colegas están haciendo «cosas» (más allá del «cumplimiento»), escriben sobre lo que hacen y otros colegas, en su centro, pueden leerlo. Este malestar, que va creciendo poco a poco, tiene en la biografía de cada profesor un mo-

mento crítico preciso en el que pasa del corazón a las manos, de la difusa sensación del «algo debería hacer», al «voy a hacer algo». Sin esta crisis autotubográfica no hay itinerario posible de desarrollo profesional autónomo, por la sencilla razón de que nadie se mueve, si antes no se «remueve» de su inercia profesional (como es sabido, esta inercia es una de las características más diferenciadoras de la profesión de enseñar, respecto del resto de las profesiones, por desgracia para los millones de alumnos del sistema educativo, que eso es lo real y verdaderamente grave, aparte de serio).

6.4. Finalmente (esto lo empezamos con el claustro de profesores de una escuela primaria en Tenerife, hace ya quince años) una corrección muy eficaz de esa falsa relación teoría-práctica en la mente de tantos profesores (y de tantos directivos de CEPS, CERS, etc.). He tenido oportunidad de verificarla con éxito sorprendente en los más diversos contextos de grupos de profesores: es la «técnica de la lectura sinérgica y solidaria» bautizada TELESYS). Resumida casi irrespetuosamente en dos palabras, esta estrategia consiste en que, elegido por el grupo de profesores de que se trate un tema para su perfeccionamiento (por años, semestres, etc.), todos se comprometen a leer un artículo de una revista o capítulo de un libro sobre el tema/problema elegido para el autoapertecionamiento (sin necesidad de mucho experto/sabio externo, pues los profesores saben leer, casi todos... y en todos los claustros hay profesores de francés y/o inglés, con lo que también «viajan» hasta el centro sabios/expertos extranjeros de renombre internacional, dentro de los límites del más módico presupuesto). Al cabo del plazo convenido, cada profesor resume en la mitad superior de un folio, en breves telegramas de una o dos líneas, las ideas, tesis o propuestas esenciales a su juicio del autor por él leído. En la mitad inferior de la misma hoja, cada profesor, también telegráficamente, escribe los cambios concretos que, a su juicio, se seguirían, para las aulas y/o para el centro, de las ideas del autor resumidas en la mitad superior del folio. Estos folios, cada uno con sus dos mitades, se fotocopian y distribuyen a todos los colegas del grupo de formación/innovación/investigación de que se trate, unos días antes de la fecha fijada para la siguiente reunión del mismo. Hemos observado sistemáticamente tres efectos de esta técnica especialmente importantes y de una eficacia también sorprendente: a) el efecto de mejora casi «dramática» del nivel de autoapercpción psicoprofesional satisfactoria por parte de los profesores (aludido ya en el punto 6.1 de esta misma enumeración), pues buscan en el *BIBE* y/u otras fuentes la bibliografía específica que les interesa y toman conciencia por sí mismos acerca de la importancia y complejidad de su tarea como docentes (no sólo en cuanto a químicos, filólogos, matemáticos o historiadores...), al entrar en contacto con la ingente cantidad de bibliografía producida en los países y universidades más prestigiosas del planeta (en inglés, español, francés, alemán, portugués e italiano) acerca de «su» tema/problema preciso. b) Una reconversión mental progresiva, por lo que se refiere al hábito de relacionar la teoría que se lee/piensa (parte superior de la hoja/resumen), con las necesidades incluíbles de la práctica «para la que» se lee/piensa (mitad inferior del folio). c) Un efecto del enriquecimiento objetivo de los proyectos de intervención en las aulas y centros, pues, por ejemplo, en un claustro de profesores de 30 miembros, o en un grupo/equipo de trabajo/investigación de 14 componentes, cada uno entraría en la práctica con una información previa (analizadores de «destrivialización») de treinta o cuatorce lecturas respectivamente, muy seleccionadas entre lo mejor publicado sobre el tema problema en los idiomas europeos leibles por los profesores del grupo en cuestión. d) Finalmente, la última «S» de las siglas: la solidaridad percibida/vivida de todos hacia todos (pues cada uno ha leído —y resumido— para todos sus colegas, pero todos

sus colegas han leído para él), genera efectos muy notables de auto-responsabilización hacia la tarea concreta de la lectura (TELESYS) y, lo que es más importante, hacia el proyecto de formación/innovación/investigación emprendido por el grupo o claustro de profesores.

7. El mencionado *Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación (BIBE Project)* nació como una colaboración multilateral (Universidad de La Laguna, Ministerio de Educación, UNESCO/OIE-París/Ginebra), y las Bibliotecas Nacionales de 42 países de mayor producción bibliográfica sobre educación en los seis idiomas que el proyecto comprende: inglés, español, francés, alemán, italiano y portugués. Recoge y clasifica (por temas, idiomas y autores) las novedades, libros y artículos de las revistas pedagógicas más relevantes del mundo occidental, aparecidas en el último trimestre. El proyecto, por voluntad de su creador y autor, que suscribe, previo acuerdo de los organismos nacionales e internacionales que participaron en su creación, no es comercial: el 100 por 100 del margen comercial sólo puede dedicarse a la ayuda educativa en países del Tercer Mundo o en instituciones carentes de recursos. En la introducción al primer número se establecen como fines del proyecto por este orden (nótese, pues, que lo dicho arriba no es una invención oportunista para hoy, cito textualmente de la página 17 escrita en 1981): A) La creación de una *actitud de inquietud pedagógica* en los docentes y educadores. B) Para «los profesores que ya posean esta inquietud... una *información básica*», a fin de que no se encuentren «desasistidos de orientación técnica y científica, entregándose al ensayismo ingenuo —origen de tantas frustraciones profesionales para toda la vida— los a veces escasos profesores que se preocupan por su perfeccionamiento pedagógico permanente». C) «La *conexión de la teorización e investigación pedagógicas con la práctica* de la educación».

8. El MEC había financiado hasta este año la suscripción al *BIBE* para todos los CEPS de su territorio, al igual que alguna otra Autonomía. A partir de este año, las drásticas reducciones presupuestarias, aparte de la coherencia con los inminentes procesos de descentralización (transferencias plenas en educación a las Autonomías) y con la unificación de «Centros de Profesores y Recursos» ya decidida, imponen (decide el MEC y nosotros aceptamos gustosos) que sea cada CEP (CER, etc., según las diversas denominaciones en todo el Estado) quien decida y financie su propia suscripción a este proyecto, creado con fondos públicos y, como queda dicho, sin finalidad lucrativa. Así pues, se les envía a todos aparte un impreso de suscripción. Pero lo más importante, desde el punto de vista cualitativo, es lo que sigue.

9. Aparte de algunas mejoras sustanciales (actualización de las revistas pedagógicas vaciadas, posibilidad de la suscripción del *BIBE* informatizado, CD-ROM, junto con la versión tipográfica, convencional, como hasta ahora), pensamos introducir en el proyecto una innovación fundamental, en coherencia con todo lo anteriormente dicho y con los fines fundacionales del mismo, innovación para la que contamos con (y, por tanto, invitamos a) cuantos CEPS, CERs y organismos similares en las diversas Autonomías deseen sumarse a la iniciativa innovadora que pasamos a describir sucintamente.

10. Como tuve oportunidad de escuchar del representante de Alemania, en una reunión internacional sobre la descentralización educativa, un incremento de la descentralización está condenado al fracaso, si no va acompañado de un incremento de la coordinación, de la racionalidad y de la responsabilidad

(la economía, la lógica y la ética, como casi siempre, inextricablemente impli-  
 cadas en todo progreso real de la organización social). Pues bien, se trataría  
 de que el *BIBE*, a partir de enero de 1996, por ejemplo, no sólo difundiera la  
 bibliografía publicada en los seis idiomas dichos (libros y artículos), sino, ade-  
 más, la ficha bibliográfica de una selección de los proyectos de innovación o  
 investigación que se desarrollan en el ámbito territorial de los CERS o si-  
 milares). El informe completo sobre estos proyectos, no sólo su ficha bibliográ-  
 fica de identificación temática, serían publicados en alguna revista pedagógica  
 de ámbito nacional (1.ª fase) e internacional (2.ª fase). Esta innovación tendría  
 dos fases: en una primera fase se crearía la red española para el suministro  
 (anual, por ejemplo) de la información por parte de cada CEF u organismo si-  
 milar, sobre los proyectos de formación, innovación y/o investigación desarro-  
 llados el último año en su zona (el lugar de su recogida podría ser la central  
 del proyecto *BIBE* o de la entidad que edite la revista pedagógica antedicha,  
 todavía por decidir). En una segunda fase, en cuya preparación estamos ya es-  
 tableciendo los primeros contactos con diversos países de la OCDE y de Ibe-  
 roamérica, pasaríamos a extender la conexión a otros países de nuestro entor-  
 no cultural occidental, con las aportaciones de los colegas procedentes de ins-  
 tituciones similares a nuestros CERS (CERS, etc.). Entre las perspectivas que esta  
 ampliación del contenido del *BIBE* abre, podríamos señalar muy someramente:  
 a) El refuerzo de la sinergia antedicha teoría-práctica, al incluir en el mismo ins-  
 trumento potente de la documentación pedagógica (el *BIBE*, como fuente de  
 enorme espectro geográfico, lingüístico y temático), no sólo las altas reflexio-  
 nes que se publican, sino, además, las más sólidas realizaciones que de aque-  
 llas reflexiones se siguen: b) La publicación recíproca internacional de los me-  
 jores proyectos de cada CEF (o instituciones similares), es decir, en la revista  
 pedagógica española que acoga esta información, se publicarán los mejores  
 proyectos de otros países, en los cuales, las revistas que asuman la conexión  
 con la red publicarán (traducirán, si el idioma del país en cuestión no es el cas-  
 tellano) los mejores proyectos presentados por los CERS (CERS, etc.) para su  
 oportuna difusión; c) Estamos en conversaciones iniciales con varios Ministros  
 de Educación de diversos países que he podido visitar personalmente, para es-  
 tudiar la posibilidad de que, cada dos años, por ejemplo, se celebre en uno de  
 ellos, rotando los países, una reunión internacional de directores/as de CERS (y  
 similares en cada país), con la temática específica de intercambiar experien-  
 cias sobre la optimización del funcionamiento y la eficacia de este tipo de insti-  
 tuciones, comparación de fórmulas organizativas e institucionales, sistemas de  
 estructuración descentralizada del perfeccionamiento del profesorado, etc.  
 d) Como último beneficio, no por ello menos importante, sino quizá el de mayor  
 calado práctico, todos los CERS (CERS, etc.) del Estado quedarían comunicados  
 (los «colegios invisibles» de los epistemólogos), pues cada uno podrá saber  
 cada año en qué están trabajando los grupos renovadores y/o investigadores  
 más significativos existentes en todos los demás. De esta manera, cada CEF  
 (CERS, etc.) podrá contactar directamente con los proyectos y equipos de su in-  
 terés (porque están trabajando en su misma temática, o con una metodología  
 novedosa que interesa conocer, o para intercambiar resultados, bibliografías,  
 noticia de expertos que sepan hacer, no sólo que sepan contar lo que otros ha-  
 cen, etc.).

Junto con mi agradecimiento personal, reciban el de sus colegas de los  
 otros CERS (CERS, etc.), pues, lógicamente, el incremento de las suscripciones  
 abarata el precio para todos, así como el agradecimiento de las instituciones  
 educativas del Tercer Mundo (que reciben gratuitamente el *BIBE* gracias a los  
 suscriptores del Primer Mundo) y, sobre todo, el agradecimiento de los miles

de alumnos de su zona, pues el *B/BE* nació precisamente para aportar un grano de arena al perfeccionamiento de sus profesores/as.

Fdo.: Miguel Fernández Pérez.  
Catedrático de Didáctica. Facultad de Educación y Profesorado. Universidad Complutense. 28040 Madrid.  
Tel.: (91) 394 61 71, 394 62 56, 394 61 32  
Fax: (91) 394 62 63

Notas:

<sup>1</sup> Lo desarrollo más ampliamente en *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*, Madrid, Siglo XXI, 1995, 2.<sup>a</sup>

<sup>2</sup> Ver el capítulo primero en mi citada obra: «Anatomía de una desprofesionalización».

<sup>3</sup> Lo explico con más detalle en mi reciente obra *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular* (Madrid, Siglo XXI, 1994, págs. 81-95). Llamo su atención sobre el hecho de que las seis macrotareas de la profesión de enseñar y los 19 principios básicos de didáctica para el aula, recogidos en esta obra, han sido identificados empíricamente trabajando durante dos largas décadas con más de 12 000 docentes, muchos de ellos asistentes a actividades de formación en los CEPS o instituciones similares de prácticamente todas las Autonomías.

<sup>4</sup> Puede verse sobre esta cuestión, aparte de la obra citada en nota 1, mi obra *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar* (Madrid, Morata, 1994, 3.<sup>a</sup>)

#### 4. NUEVAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OBSERVACIÓN. Comoquiera que aquí se trata de aportar instrumentos bibliográficos al servicio de la profesionalización del docente, de su perfeccionamiento continuo (tal es la temática de que la obra se ocupa), sería contradictorio que nos limitáramos a presentar aquí un catálogo cerrado de publicaciones simplemente más modernas que las que figuraban en la primera edición de la obra. A los pocos meses, en efecto, este catálogo sería ya anacrónico, pues cada mes se publican cientos de libros y artículos sobre los temas relacionados con esta obra en castellano y en los idiomas más importantes de nuestro entorno cultural europeo. Así pues, comoquiera que no puede haber perfeccionamiento sin documentación permanente, le proporcionaremos ante todo al lector los códigos de las clases temáticas más pertinentes del sistema permanente (trimestral) de actualización bibliográfica en educación del Proyecto BIBE sextilingüe (*Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación*, que se describe en los dos textos que acabamos de reproducir para el punto 6) del apartado precedente en este epílogo («Reflexiones y experiencias posteriores»). Remitiendo para otros posibles temas de interés del lector a la breve reseña temática que se presenta al final del segundo de los textos mencionados (el que se dirige al Servicio de Documentación/Biblioteca de Profesores de los centros docentes no universitarios), me limitaré aquí exclusivamente a las clases temáticas básicas para los capítulos de esta obra, que entiendo serían:

Formación y perfeccionamiento de profesores: 371.13/16  
Innovación educativa: 37.014.3

Investigación pedagógica (especialmente en el aula): 37.012.3  
 Vida profesional (condiciones de trabajo, etc.) de los docentes: 37.08  
 Psicología de los profesores: 37.015.325

Sigue ahora, por orden alfabético de autores, una reseña bibliográfica que actualiza la que se presentó en la primera edición.

- Aguaded Gómez, J. I., *El autoperfeccionamiento de los profesores*, Huelva, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 1992.
- (comp.), *Descubrir nuestras aulas: curso de iniciación a la investigación educativa*, Huelva, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, 1991.
- Allouche-Benayoun, J. y Parlat, M., *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Toulouse, Privat, 1993.
- Altrichter, H. et al., *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*, Londres, Nueva York, Routledge, 1993.
- Anderson, L. W., *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, Unesco, 1992.
- Arends, R. I., *Learning to teach*, Nueva York, Londres, McGraw-Hill, 3.ª ed., 1994.
- Baehrel, R. y Henderson, W., *Changer l'école: un pari possible*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- Bahrein, «Formación de pre-servicio y en servicio para profesores», *Innovación. Servicio Internacional de Informaciones sobre las Innovaciones Educativas*, Unesco, Oficina Internacional de Educación, Ginebra, Suiza, p. 6.
- Baillaugues, S. y Breuse, E., *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 1993.
- Banya, K., *Implementing educational innovation in the Third World. A West African experience*, San Francisco, Mellen Research University Press, 1993.
- Bell, G. H. et al. (comps.), *Action research, special needs and school development*, Londres, David Fulton, 1994.
- Berendt, B. y Stary, J. (comps.), *Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Massnahmen*, Weinheim, Dr. Studien-Verl., 1993.
- Bolívar, A., «Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción», *Innovación. Servicio Internacional de Informaciones sobre las Innovaciones Educativas*, Unesco, Oficina Internacional de Educación, Ginebra, Suiza, 1993.
- Bolman, L. G. y Deal, T. E., *Becoming a teacher leader: from isolation to collaboration*, Newbury Park (CA), Corwin Press, 1993.
- Borman, K. M. y Greenman, N. P. (comps.), *Changing American education: recapturing the past or inventing the future?*, Albany, State University of New York Press, 1993.
- Bottery, M., «The future of teachers' professionalism», *Aspects of Education*, 48 (1993), *Ins-titute of Education*, The University of Hull, Hull, Reino Unido, pp. 86-103.
- Brinko, K. T., «The practice of giving feedback to improve teaching: what is effective?», *The Journal of Higher Education*, 5 (1993), American Association for Higher Education; Columbus, Ohio, Ohio State University Press, pp. 574-593.
- Britzman, D. P., *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*, Nueva York, State University of New York Press, 1991.
- Brubacher, J. W. et al., *Becoming a reflective educator: how to build a culture of inquiry in the schools*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 1994.

- Bullough, R. V. *et al.*, *Emerging as a teacher*, Nueva York, Routledge/Chapman and Hall, 1992.
- Burgess, R. G. *et al.* (comps.), *Implementing in-service education and training*, Londres, Bristol (PA), Falmer Press, 1993.
- Calderhead, J., *Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla, 1992.
- Catholic Education Office, *Handbook on school development planning*, East Melbourne, The Office; Carlton South (Vic.), The Association, 1992.
- Cheetham, M. *et al.*, *The first year of teaching*, Winsford (Cheshire-RU), Cheshire County Council, 1994.
- Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, *El profesorado, su trabajo y la renovación de la escuela*, Madrid, Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, 1992.
- Constable, H. *et al.* (comps.), *Change in classroom practice*, Londres, Washington (DC), Falmer, 1994.
- Coulon, A., *Ethnométhodologie et éducation*, París, PUF, 1993.
- Cros, F., *L'innovation à l'école: forces et illusions*, París, PUF, 1993.
- Dalin, P. *et al.*, *Changing the school culture*, Londres, Nueva York, Cassell, 1993.
- Day, Ch. (comp.), *Research on teacher thinking: understanding professional development*, Londres, Falmer, 1993.
- De la Torre, S., *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*, Madrid, Dykinson, 1994.
- Delgado-Gaitán, C., «Researching change and changing the researcher», *Harvard Educational Review*, 4 (1993), Harvard University, Cambridge, Massachusetts, pp. 389-411.
- Dimmock, C. (comp.), *School-based management and school effectiveness*, Londres, Nueva York, Routledge, 1993.
- Dollase, R. H., *Voices of beginning teachers: visions and realities*, Nueva York, Londres, Teachers College Press, 1992.
- Eisenhart, M. A. y Borko, H., *Designing classroom research: themes, issues, and struggles*, Boston, Allyn and Bacon, 1993.
- Elliott, J., *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990.
- (comp.), *Reconstructing teacher education: teacher development*, Londres, Washington (DC), Falmer Press, 1993.
- Ernst, H. (comp.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*, Múnich, Arndt, 1992.
- Escudero, J. M., *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*, Sevilla, Arquetipo, 1992.
- y López Yáñez, J., *Los desafíos de las Reformas Escolares. La escuela como espacio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar*, Sevilla, Arquetipo, 1991.
- y —, *Los desafíos de las Reformas Escolares. El diseño y desarrollo de planes de formación en un contexto de cambio educativo*, Sevilla, Arquetipo, 1991.
- Esteban Frades, S. y Bueno Losada, J., *Claves para transformar y evaluar los centros: más allá y más acá de las reformas*, Madrid, Editorial Popular, 1993.
- Estebanz García, A., *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1994.
- Eteve, Ch. y Gambart, Ch., *Que lisent les enseignants? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*, París, INRP, 1992.

- Fernández Pérez, M., *Evaluación y cambio educativo. Análisis cualitativo del fracaso escolar*, Madrid, Morata, 3.ª ed., 1994a.
- *Las tareas de la profesión de enseñar: Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicada*, Madrid, Siglo XXI, 1994b.
- Finkelkraut, A., *Quels enseignants pour quelle école?*, Paris, Centre Galilée, 1993.
- Firestone, W. A. y Bader, B. D., *Redesigning teaching: professionalism or bureaucracy?*, Albany, State University of New York Press, 1992.
- Fowler, F. J. jr., *Survey research methods*, Newbury Park, Londres, SAGE, 2.ª ed., 1993.
- Glatthorn, A. A., *Teachers as agents of change: a new look at school improvement*, Washington (DC), NEA Professional Library, 1992.
- Goddard, D. y Leask, M., *The search for quality: planning for improvement and managing change*, Londres, Paul Chapman, 1992.
- Goldring, E. B. y Rallis, S. F., *Principals of dynamic schools: talking charge of change*, Newbury Park (CA), Corwin, 1993.
- Gomm, R. y Woods, R. (comps.), *Educational research in action*, Londres, P. Chapman, 1993.
- Grell, J., *Techniken des Lehrerverhaltens*, Weinheim, Basilea, Beltz, 15.ª ed., 1994.
- Gropo, M. (comp.), *L'educatore professionale oggi. Figura, funzione, formazione*, Milán, Vita e Pensiero, 1992.
- Grupo Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla, *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1992 (2 vols.).
- Hammersley, M. (comp.), *Controversies in classroom research: a reader*, Buckingham (Inglaterra); Filadelfia, Open University Press, 2.ª ed., 1993.
- Hanke, U., *Beyond dichotomy: an integrative model of teacher education*, Toronto, Gotinga, Berna, Hogrefe and Huber, 1993.
- Herman, J. J. y Herman, J. L., *Marking change happen: practical planning for school leaders*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 1994.
- Hopkins, D., *A teacher's guide to classroom research*, Buckingham, Filadelfia, Open University Press, 2.ª ed., 1993.
- Hopkins, W. S. y Moore, K. D., *Clinical supervision: a practical guide to student teacher supervision*, Madison (Wis.), Brown and Benchmark, 1993.
- Hornilla, T. et al., *Alternativas para una reforma en la formación inicial del profesorado*, Bilbao, Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1992.
- Hubbard, R. Sh. y Power, B. M., *The art of classroom inquiry: a handbook for teacher researchers*, Portsmouth (NH), Heinemann Educational Books, 1993.
- Hunter, M. C., *Enhancing teaching*, Nueva York, Macmillan, Toronto, Maxwell Macmillan, 1993.
- INRP, *Formation permanente—initiale et continuée—des instituteurs aux didactiques de l'histoire, géographie, sciences sociales par la recherche*, Paris, INRP, 1990.
- *La prise de fonction des instituteurs*, Paris, INRP, 1992.
- *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: Stratégies françaises et expériences étrangères*, Paris, INRP, 1991.
- *Recherches en didactiques, contribution à la formation des maitres*, Paris, INRP, 1993.
- INTO, *Professional development of teachers and issues in inservice education*, Dublin, Irish National Teachers' Organization, 1993.



- Jacobson, S. L. y Berne, R. (comps.), *Reforming education: the emerging systemic approach*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 1993.
- Jean, G., *Enseigner ou le plaisir du risque*, París, Hachette, 1993.
- Jones, J., *Appraisal and staff development in schools*, Londres, David Fulton, 1993.
- Joyce, B. R. et al., *The self-renewing school*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
- Kahaney, Ph. et al. (comps.), *Theoretical and critical perspectives on teacher change*, Norwood (NJ), Ablex, 1993.
- Kauchak, D. P. y Eggen, P. D., *Learning and teaching: research-based methods*, Boston, Allyn and Bacon, 2.ª ed., 1993.
- Kremer-Hayon, L., *Teacher self-evaluation: teachers in their own mirror*, Boston, Kluwer Academic, 1993.
- Larson, R. L., *Changing schools from the inside out*, Lancaster (PA), Technomic Pub., 1992.
- Lecompte, M. D. et al., *Ethnography and qualitative design in educational research*, Nueva York, Londres, Academic Press, 2.ª ed., 1993.
- Ledell, M. y Arnsperger, A., *How to deal with community criticism of school change*, Denver, Education Commission of the States, 1993.
- Leite, C. y Terrasêca, M., *Ser professor/a num contexto de reforma*, Oporto, Asa, 1993.
- Lescout, M., «IUFM: dérive psycho-pédagogique?», *Cahiers Pédagogiques*, 318 (1993), Fédération des Cercles de Recherches et d'Action Pédagogiques, Cannes, Francia, pp. 50-51.
- Lewin, K. M. y Stuart, J. S. (comps.), *Educational innovation in developing countries. Case-studies of changemakers*, Londres, McMillan, 1991.
- Little, J. W. y McLaughlin, M. W. (comps.), *Teachers' work: individuals, colleagues and contexts*, Nueva York, Londres, Teachers College Press, 1993.
- Madsen, J., *Educational reform at the state level: the politics and problems of implementation*, Washington, Londres, Falmer, 1994.
- Maumusson, V., *Profession enseignante*, París, Nathan, 1992.
- McDonald, J. P., *Teaching: making sense of an uncertain craft*, Nueva York, Londres, Teachers College Press, 1992.
- McLaughlin, D. y Tierney, W. G. (comps.), *Naming silenced lives: personal narratives and the process of educational change*, Nueva York, Routledge, 1993.
- McNay, M. y Cole, A., «A "whole school" approach to the practicum», *McGill Journal of Education*, 1 (1993), Montreal, Canadá, Faculty of Education, McGill University, pp. 115-132.
- McNiff, J., *Teaching as learning: An action research approach*, Londres, Nueva York, Routledge, 1993.
- Meirieu, Ph., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, París, ESF, 6.ª ed., 1993.
- Meneses, J. Á. y Lara Ortega, F., *Modelos formativos del futuro profesor de enseñanza secundaria*, Burgos, E. U. del Profesorado de EGB, 1991.
- Mingorance, P. y Estebanz, A., «El desarrollo profesional: fase de un proceso», en C. Marcelo y P. Mingorance (comps.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II)*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla, 1992, pp. 317-328.
- Montero, L., «El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional», en C. Marcelo y P. Mingorance (comps.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. El desarrollo profesional (II)*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla, 1992, pp. 57-82.

- y Vez, J. M. (comps.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, Ed. Tróculo, 1993.
- Murgatroyd, S. J. y Morgan, C., *Total quality management and the school*, Buckingham (Inglaterra); Filadelfia, Open University Press, 1992.
- Nóvoa, A. (comp.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- Osterman, K. F. y Kortkamp, R. B., *Reflective practice for educators: improving schooling through professional development*, Newbury Park (CA), Corwin Press, 1993.
- y — *Reflective practice for educators: improving schooling through professional development*, Newbury Park (CA), Corwin Press, 1993.
- Pelpel, P., *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod, 1993.
- Pérez Pérez, R. y Medina Rivilla, A. (comps.), *Profesionalización docente y reforma educativa*, Gijón, Dirección Provincial del MEC, 1992.
- Perrenoud, Ph., *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, Lisboa, Dom Quixote, 1993.
- Popkewitz, Th. S., *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*, Valencia, Publicaciones Universidades, 1991.
- (comp.), *Changing patterns of power: social regulation and teacher education reform*, Nueva York, State University of New York Press, 1993.
- Portlan, R. y Martin, J., *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Diada, 1991.
- Poster, C. y Poster, D., *Teacher appraisal: training and implementation*, Londres, Nueva York, Routledge, 2.ª ed., 1993.
- Richardson, M. D. et al., *School principals and change*, Nueva York, Garland, 1993.
- Robinson, V. M., *Problem based methodology: research for the improvement of practice*, Oxford, Pergamon Press, 1993.
- Rodrigues, A. y Esteves, M., *A análise de necessidades na formação de professores*, Oporto, Porto Editora, 1993.
- Rogers, R. (comp.), *How to write a school development plan*, Oxford, Heinemann, 1994.
- Rogers, W. A., *Supporting teachers in the workplace*, Milton, Jacaranda Press, 1992.
- Romei, P., *La scuola come organizzazione*, Milan, Franco Angeli, 1993.
- Rowland, S., *The enquiring tutor: exploring the process of professional learning*, Londres, Washington (DC), Falmer, 1993.
- Sagor, R., *How to conduct collaborative action research*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
- Sallis, E., *Total quality management in education*, Londres, Filadelfia, Kogan Page, 1993.
- Sanchez Sanchez, A., «Innovación educativa y sistemas de apoyo externo: experiencia de actuación asesora en la Comunidad de Madrid», *Revista de Educación*, 298 (1992), Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 437-466.
- Sarrault, M., *Comment devenir prof?*, Paris, L'Étudiant, 2.ª ed., 1993.
- Schenkai, R., *Quality connections: transforming schools through Total Quality Management*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
- Schatz, M. (comp.), *Qualitative voices in Educational research*, Londres, Washington, Falmer, 1993.
- Seruscilar, F. et al., *Que fait-on à l'école? Villeurbanne* (Francia), Mario Mella, 1993.
- Smith, R., *Preparing for appraisal: Self-evaluation for teachers in primary and secondary schools*, Lancaster, Framework Press Educational, 1993.

- Sockett, H., *The moral base for teacher professionalism*, Nueva York, Londres, Teachers College Press, 1993.
- Sommerfeld, P., *Erlebnispädagogisches Handeln: ein Beitrag zur Erforschung konkreter pädagogischer Felder und ihrer Dynamik*, Múnich, Juventa-Verl., 1993.
- Stahl, Th. et al., *La organización cualificante*, Madrid, Comisión de las Comunidades Europeas, 1993.
- Tedesco, J. C., «Profesores y cambio educacional», *Innovación. Servicio Internacional de Informaciones sobre las Innovaciones Educativas*, IERS, 75 (1993), Ginebra, Suiza, Unesco: Oficina Internacional de Educación, p. 1.
- Tochon, F. V., *L'enseignant experte. L'enseignant expert*, París, Nathan, 1993.
- Tripp, D., *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*, Londres, Nueva York, Routledge, 1993.
- Trousson, A., *De l'artisan à l'expert: La formation des enseignants en question*, París, Hachette, 1992.
- Valli, L. (comp.), *Reflective teacher education: cases and critiques*, Albany (NY), State University of New York Press, 1992.
- Villar, L. M., «Los profesores y el cambio educativo: teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica», en M. Escudero y J. López (comps.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*, Sevilla, Arquetipo, 1992, pp. 97-121.
- «Conocimiento profesional e incertidumbres de la práctica: el caso de un formador de maestros», en C. Marcelo y P. Mingorance (comps.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II)*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla, 1992, pp. 17-56.
- *Desarrollo de un programa de mejora de la organización en centros educativos a partir de un modelo de evaluación participativa*, Madrid, CIDE, 1992.
- y De Vicente, P. S., *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona, PPU, 2 vols., 1994.
- Vulliamy, G. y Webb, R. (comps.), *Teacher research and special educational needs*, Londres, David Fulton, 1992.
- Welker, R., *The teacher as expert. A theoretical and historical examination*, Nueva York, State University of New York, 1992.
- West-Burnham, J., *Appraisal training resource manual: implementing teacher appraisal in schools*, Harlow, Longman, 1993.
- Whitaker, P., *Managing change in schools*, Buckingham, Filadelfia, Open University Press, 1993.
- Wilkin, M. (comp.), *Mentoring in schools*, Londres, Kogan Page, 1992.
- Wissinger, J. y Rosenbusch, H. S. (comps.), *Schule von innen verändern*, Braunschweig, SL-Verl., 1993.
- Wood, F. et al., *How to organize a school-based staff development program*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
- Wood, G. H., *Schools that work: America's most innovative public education programs*, Nueva York, Plume, 1993.
- Yus Ramos, R., *Centros de profesores (CEPs): bases de un modelo de formación permanente del profesorado en ejercicio centrado en el desarrollo profesional*, Vélez-Málaga, Elzevir, 1992.
- Zeichner, K., «Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica», en A. Estebaranz y V. Sánchez (comps.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*

(1), Sevilla, Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla, 1992, pp. 309-325. Zubieta Iruñ, J. C. y Susinos Rada, T., *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid, MEC, 1992.

## 5. EVALUACIÓN DE LA OBRA POR EL LECTOR

Sería una incoherencia demasiado gruesa que un autor que difunde la necesidad de la reflexión crítico-constructiva permanente sobre la práctica profesional de los docentes no hiciera lo propio con su propia docencia, la de estas páginas que aquí concluyen. A fin de evitar semejante incoherencia, tanto por racionalidad lógica, como por racionalidad técnica, como por racionalidad ética (la lógica, como siempre, una de las formas más imprescindibles de la ética), invito al lector al acto de solidaridad, con el autor y con los alumnos de sus numerosos lectores, a responder brevemente a las cuestiones de evaluación que siguen y hacerlas llegar al autor (Facultad de Educación y Profesorado, Universidad Complutense, 28040 Madrid, Tfno. (91) 394 61 71 y 890 70 52), o bien a la Editorial (Siglo XXI de España Editores, S. A., calle Plaza, núm. 5, 28043 Madrid).

1. ¿Cuales han sido para usted las ideas más útiles de esta obra?
2. ¿Qué ideas o temas cree usted que faltan en esta obra?
3. ¿Qué es lo que más le ha gustado/servido por lo que se refiere a los aspectos formales (estilo, nivel de concreción, tipografía, etc.)?
4. Si tuviéramos que preparar una nueva edición, ¿qué sugeriría usted que mejorásemos en los aspectos formales antedichos?
5. ¿Qué cree usted que podríamos mejorar en los aspectos de contenido?
6. El autor, como usted acaba de leer, realiza propuestas diversas en relación con la institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado (cap. 2), en relación con el análisis de la práctica docente (cap. 3) y con la investigación en el aula (cap. 4). ¿Podría usted indicar cuáles de estas propuestas representarían para usted mayor dificultad a la hora de llevarlas a la práctica, a la realidad de su aula y/o de su centro? Si lo desea puede dar las razones de esa dificultad que usted percibe.

MUCHAS GRACIAS por su solidaridad inteligente en nombre del autor y de eventuales futuros lectores que, gracias a su aportación, podrán leer un libro mejor, más útil.

## ÍNDICE DE FIGURAS


1. Relaciones dinámicas básicas entre los factores de profesionalización docente considerados en la obra.....	x
2. Una sinergia pentagonal.....	30
3. Tabla de ponderación de criterios para la selección de temas/problemas.....	36
4. Tabla de frecuencias ponderables de problemas pedagógicos.....	37
5. Tabla de operaciones y tiempos (cronograma) para el MAPRE.....	56
6. Tres ejemplos de registro continuo de categoría única.....	73
7. Ejemplo de registro de categorías jerarquizadas cubriendo el 100 % del tiempo de la clase.....	74
8. Ejemplo de registro discontinuo de varias categorías no-jerarquizadas.....	75
9. Esquema de la relación sistémica práctica escolar-supuestos teóricos-análisis/descripción de la misma.....	90
10. Esquema en el que se enriquece el modelo de la figura 9 con el condicionamiento de los intereses en juego, a la hora de decidir las categorías de análisis de la práctica escolar.....	92
11. Tabla para la reconstrucción de los supuestos de la práctica escolar analizando las decisiones en materia de programación didáctica (contenidos temáticos).....	93
12. Simulación de perfil didactográfico aproximado tomando como analizadores operaciones mentales de la taxonomía jerárquica de Bloom.....	105
13. Ejemplo de sociograma.....	155

Esta obra ofrece el primer estudio sistemático en castellano de los tres ejes dinamizadores de toda posible innovación educativa, de toda renovación pedagógica: el perfeccionamiento permanente de los profesores en términos de desarrollo profesional, la reflexión sobre su práctica docente y la investigación en el aula.


El autor, que ha ejercido la docencia real durante largos años en prácticamente todos los niveles y modalidades del sistema educativo, abre en esta obra horizontes de innovación, apuntando a las dimensiones críticas del «querer hacer» (responsabilidad, ética) y del «disfrutar haciendo».

Esta obra aporta, sin duda, elementos de reflexión que serán útiles para los equipos directivos de centros escolares preocupados por la calidad, para los formadores de profesores, expertos en investigación e innovación educativa, para los administradores de la educación y, sobre todo, para los docentes de cualquier nivel que, por respeto a los derechos de sus alumnos, hayan decidido romper con las barreras paralizantes de la rutina profesional, la trivialización técnica y la autopercepción insatisfactoria de su quehacer diario.

Miguel Fernández Pérez, catedrático de Didáctica en la Universidad Complutense de Madrid y premio nacional de investigación educativa, ha publicado, entre otras, las siguientes obras: *Evaluación y cambio educativo* (Morata, 1994, 3.<sup>a</sup>), *Papeles confidenciales de Su Santidad Juan Pablo III. Hacia una pedagogía inofensiva del poder* (Siglo XXI, 1994, 2.<sup>a</sup>), *Psicopedagogía del sentido: Sinceros con nosotros mismos* (PPC, 1992), *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable* (Siglo XXI, 1994), *Así enseña nuestra Universidad: Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria* (Gráficas Escorial, 2.<sup>a</sup>, en prensa).

 EL SÓTANO

PROFESIONALIZACIÓN DEL  
TEORÍA Y METODOS PEDAGÓGIC.



9789682321528

\$ 496.00 25% \$ 371.25

 siglo  
veintiuno  
editores

968-23-2152-2



0 720692 221528