



CONGRESO DE EDUCACIÓN 2000

" La Universidad en la Formación del Profesorado :
Una Formación a Debate. "

Facultad de Humanidades y Educación
UNIVERSIDAD DE BURGOS

Burgos, 17 al 20 de Octubre de 2000

Indice de navegación
* Presentación



APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: EL CASO DE PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE ENFERMERIA.

MESA 3 "LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Martínez Valcárcel, Nicolás (coordinador) (nicolas@um.es);

Botía Guerrero, Laura; Clemente Ballester, Rocío; Gómez Cos Agueda; Mallorquín Pérez, Manuel; Martínez-Espejo Sánchez, M^aDolores; Martínez Roche, M^aEmilia; Molina Mula, Natividad; Pina Roche, Florentina; Rojas Alcántara, Purificación; Sánchez Casado, M^aPaz; Saravia Alarcón, Lucía.

RESUMEN

Es siempre problemático acceder al pensamiento del profesorado y a su práctica en el aula. En este sentido, es aún más difícil hacerlo con los docentes universitarios. En la siguiente comunicación abordaremos cinco declaraciones sobre la práctica habitual de profesores pertenecientes al Departamento de Enfermería de la Universidad de Murcia (forma parte de una investigación más amplia en curso). En ellas veremos como la práctica diaria del profesorado permanece, en muchos casos, fuera del análisis y la reflexión y tiene difícil acceso a la investigación.

Con la finalidad de dar respuesta a nuestras interrogantes abordaremos, en primer lugar, lo que son las investigaciones cualitativas, posteriormente determinaremos el marco de la obtención de datos y de procesamiento de la información y, por último, estudiaremos, a la luz de los apartados anteriores, los conocimientos declarados en los casos de esta investigación. Igualmente podemos resumir, como conclusiones más significativas, las siguientes:

- a.- El hecho de que cinco docentes del mismo departamento se impliquen en procesos de análisis y mejora de la enseñanza. Destacando que se toma como referente la práctica cotidiana de aula, pues, como bien sabemos, no es muy habitual en este nivel educativo.
- b.- Constatar que de una forma más implícita que explícita la práctica de este profesorado recoge algún tipo de evidencias que manifiestan un intercambio de experiencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c.- Como datos más significativos encontramos el interés mostrado por la motivación del alumnado, el refuerzo del conocimiento y las dificultades del contenido disciplinar.

INTRODUCCIÓN:

Es siempre problemático acceder al pensamiento del profesorado y a su práctica en el aula. En este sentido, es aún más difícil hacerlo con los docentes universitarios. En la siguiente comunicación abordaremos cinco declaraciones sobre la práctica habitual de profesores pertenecientes al Departamento de Enfermería de la Universidad de Murcia (forma parte de una investigación más amplia en curso). En ellas veremos como la práctica diaria del profesorado permanece, en muchos casos, fuera del análisis y la reflexión y tiene difícil acceso a la investigación. Igualmente, ese conocimiento práctico, tiene interesantes contenidos valiosos que pasan desapercibidos ante las mareas de las grandes reformas. Con la finalidad de conocer y analizar críticamente esas prácticas por los propios implicados, las intenciones de este trabajo son:

- **Proporcionar la información necesaria para fundamentar la investigación.**
- **Trabajar en el análisis de la práctica del profesorado.**
- **Debatir el marco necesario para reconocer, criticar y mejorar las prácticas investigadas.**

Con la finalidad de dar respuesta a nuestras interrogantes abordaremos, en primer lugar, lo que son las investigaciones cualitativas, posteriormente determinaremos el marco de la obtención de datos y de procesamiento de la información, y por último, estudiaremos, a la luz de los apartados anteriores, los conocimientos declarados en los casos de esta investigación.

LAS INVESTIGACIONES CUALITATIVAS

Cualquier programa de investigación surge de una determinada perspectiva, desde ella se ilumina una parte del campo de la enseñanza adquiriendo un determinado compromiso explícito con la misma. En nuestro caso, centrándonos en los problemas de aula universitaria, las interrogantes que se formulan están relacionadas con cuestiones tales como: *¿cómo estudiar la enseñanza?*, *¿por dónde empezar?*, *¿con qué términos formular las preguntas?*, etc. Aunque la gama es bastante amplia, en la práctica los especialistas actúan dentro de un repertorio bastante limitado.

Posiblemente (siguiendo los trabajos de Shulman 1989), no hay un “*mundo real*” del aula, del aprendizaje y de la enseñanza. Por el contrario, parece ser que existen múltiples mundos (alumnos, profesores, aulas, centros, contextos geográficos, sociales, administrativos, etc.) incorporados unos dentro de otros ocupando universos paralelos que frecuentemente, y a veces de una manera impredecible, interactúan entre sí.

Las perspectivas que se podrían adoptar para acceder a estas informaciones serían bien las de un observador exterior, que intente descubrir las relaciones entre las características observables, o bien el descubrimiento de los significados construidos por los propios participantes mientras explican, describen, clasifican y relacionan las circunstancias en las que afrontan y crean sus realidades profesionales. Dos podrían ser las perspectivas que fundamentasen este trabajo: la cuantitativa y la cualitativa (Pérez, 1983); (Cook y Reichard, 1986). Desde la primera se incentivaría la preocupación por el control de las variables y la medida de los resultados expresados cuantitativamente, buscando la explicación causal derivada de unas hipótesis dadas. Desde la segunda, se focalizaría en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen, con el fin de explicar los fenómenos estudiados en su complejidad (Alvarez, 1986).

Situados en la perspectiva cualitativa, distinguiríamos en ella (Escudero 1987), tres grandes corrientes: los **estudios etnográficos**, los **estudios sobre el pensamiento del profesor y la toma de decisiones** y, por último, la **investigación en la acción**. Esta última será la que fundamente y estructure nuestro proyecto de estudio. Siguiendo los trabajos de Escudero (1987) caracterizaríamos esta corriente por las siguientes posiciones teóricas:

1. - El objeto de la investigación es la práctica educativa tal y como ocurre en los contextos naturales de las aulas, en cuanto percibidas y problematizadas por los profesores. Puede afirmarse que la práctica educativa tiene más primacía en la generación de investigación que la teoría en abstracto. Por ello, los problemas prácticos, que preocupan e interesan a los profesores, las situaciones concretas y las condiciones en los que tales problemas aparecen, han de determinar la investigación.

2. - En términos generales se asume la colaboración entre los sujetos que realizan la investigación que son los implicados y/o afectados por las situaciones y problemas prácticos a los que obedece. Se pretende una modalidad de investigación participativa y democrática.

3. - Los aspectos metodológicos de la investigación y más particularmente los relacionados con los procedimientos de acceso y registro de datos, optan por un eclecticismo con predominio de los métodos cualitativos. Se está en función del tema-problema.

4. - La razón de estas investigaciones es la de contribuir a la resolución de problemas de una forma práctica, colaborativa y democrática, que permitan la resolución de los problemas planteados y el cambio y mejora de las prácticas educativas.

Estas dimensiones nos exigen aproximarnos a la figura del profesor y más concretamente a lo que los profesores conocen como resultado de su experiencia como enseñantes. A este tipo de conocimiento se le ha llamado conocimiento *práctico, personal, situado, local, relacional, tácito, del oficio*, entre otros. Los análisis realizados por Schön¹ señalan las líneas de un planteamiento alternativo que desvela la forma de generarse el conocimiento profesional del docente (reflexión en la acción), y sentar las bases de una epistemología de la práctica. Ambos aspectos se dirigen a un nuevo modelo de profesor como “profesional reflexivo” que determina una forma de conocimiento que se denomina Conocimiento-en-la-acción que es el modo característico del conocimiento práctico. Este conocimiento es tácito, en el sentido de que normalmente somos incapaces de describir el conocimiento que nuestras acciones revelan, pero que puede ser reconocido mediante la reflexión-en-la-acción de los profesionales en situaciones que se presentan como singulares, inciertas y cargadas conflictivamente de valores.

MARCO PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS Y DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

Determinado el marco de las investigaciones en el apartado anterior, abordamos en éste los criterios para la recogida y análisis de datos de esta comunicación. Para ello exploraremos el pensamiento del profesorado en relación con la docencia propia de la Enseñanza Superior, recurriendo a la autoreflexión de dicho profesorado mediante los trabajos de Smyht (descripción, inspiración, confrontación y reconstrucción), a la luz de los trabajos de análisis de Kelly.

La parrilla de Kelly es una técnica de investigación que permite una cierta exploración de las perspectivas de los sujetos implicados en la tarea educativa; en este caso en vez de proporcionar los referentes de análisis, se ha solicitado al propio sujeto que él mismo formule tales proposiciones, que han de estar íntimamente relacionadas con su experiencia personal y, a partir de ellas, trabajen para licitar constructos y explorar su pensamiento.

El procedimiento operativo seguido en este caso fue el siguiente: primero in-

- ¿QUE HAGO HABITUALMENTE EN CLASE?**
- 1.- El profesor entra en el aula. Conversa con algunos alumnos mientras van pasando los que quedan fuera.
 - 2.- Ruega silencio. Saluda a los alumnos.
 - 3.- El profesor apenas sube a la tarima.
 - 4.- El profesor comienza haciendo algunas preguntas de conceptos generales de la clase anterior.
 - 5.- Empieza la clase ubicando la unidad didáctica a desarrollar en la unidad temática correspondiente e integrándolo en su bloque temático.
 - 6.- El profesor escribe el índice de la unidad didáctica en la pizarra y empieza con la introducción de la lección.
 - 7.- El profesor conecta el retroproyector e inicia la clase exponiendo parte de una transparencia. Al terminar los alumnos de tomar notas, el profesor explica su contenido específico.
 - 8.- Un alumno pregunta sobre el tema en cuestión y el profesor responde aclarando la duda.
 - 9.- El profesor sigue con la transparencia y al terminar de anotarla los alumnos, lo complementa con aporte teórico referente a la lección.
 - 10.- El profesor hace una aclaración gráfica en la pizarra, para reforzar el aprendizaje del alumnado.
 - 11.- El profesor pasa la siguiente transparencia y los alumnos recogen las anotaciones pertinentes.
 - 12.- El profesor se pasea a menudo por el aula.
 - 13.- El profesor aporta datos específicos y ruega pregunten si no está suficientemente claro.
 - 14.- Un alumno pregunta y el profesor responde.
 - 15.- Otro alumno vuelve a preguntar y el profesor responde anecdóticamente, con vivencias que vienen a colación.
 - 16.- El profesor continúa con la lección.
 - 17.- El profesor ruega silencio.
 - 18.- El profesor puntualiza que ese apartado concreto, pudiera ser pregunta de examen.
 - 19.- El alumnado se muestra interesado.
 - 20.- El profesor concluye la lección.
 - 21.- El profesor resalta los puntos más importantes de la lección.
 - 22.- Termina el profesor despidiéndose de los alumnos.

forman del alcance, pasos y responsabilidades a seguir, para después pedirles la descripción de una de sus clases habituales **¿qué hago?**. En una segunda parte se analizan las descripciones realizadas y se pregunta por las razones que puedan determinarlas **¿por qué lo hago?**. Al finalizar esta sesión dispondríamos de una información razonada de los <<constructos >> (explicaciones, razones, juicios, principios del sujeto sobre esa realidad que ha descrito). A continuación para elaborar la parrilla o cuadro de doble entrada, si-

- ¿POR QUÉ LO HAGO?**
- A.- RELACIONES HÁBITOS SOCIALES
 - B.- CONDICIONES MÍNIMAS PARA DESARROLLAR LA CLASE
 - C.- ASPECTOS METODOLÓGICOS
 - D.- PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO
 - E.- REFUERZO DE CONOCIMIENTOS
 - F.- RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA
 - G.- RELACIÓN CON EL ALUMNADO
 - H.- PROCESO DE EVALUACIÓN
 - I.- MOTIVACIÓN DEL PROFESOR
 - J.- MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO
 - K.- CUIDAR LA COMPRENSIÓN DE CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA
 - L.- CONTENIDO TEÓRICO

tuaremos en uno de los ejes los elementos y en el otro los constructos, y los profesores lo valorarán utilizando una escala numérica con valores del 1 al 5 (siendo 3 el punto neutral). El resultado de este análisis puede interpretarse de diversas formas, la seguida en este caso es la de pedirle al profesorado que explique donde aprendió esas prácticas de aula y que identifique sus ritmos de clase y sus ámbitos de reflexión y trabajo.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, cada uno de los profesores, individualmente, describió los eventos que caracterizan a cada una de sus clases habituales y posteriormente se llevaron a cabo los constructos que justificaban dicha actuación. Por último, de acuerdo con la parrilla de Kelly, valoraron la relación entre elementos y constructos. Como ya hemos venido diciendo, debido a la brevedad de

¹ Schón, 1983, 1992.

esta comunicación, solamente vamos a presentar el cuadro de síntesis que resume los distintos resultados declarados por cada docente y su ordenación y cuantificación

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1.- El profesor entra.	5	5	1	3	1	1	5	1	5	5	1	1
2.- Ruega silencio.	5	5	1	3	1	1	5	1	5	5	1	1
3.- Prof. apenas e a	5	1	3	5	1	1	5	1	5	5	1	1
4.- prof. comienza.	1	3	5	5	5	1	3	5	5	5	5	5
5.- Empezar la clase	1	3	5	5	5	1	3	5	5	5	5	5

correspondiente con relación a los resultados obtenidos. En base a esta distribución, realizaremos una serie de comparaciones o asociaciones

con el fin de obtener una primera aproximación a las inquietudes docentes de cada de cada uno de ellos.

Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
j.- Motivación (50) a.- Buena comunicación (48) b.- Atención a los alumnos (48) g.- Función del profesor (47) ñ.- Claridad de ideas. esquema mental (45) d.- Metodología de la asignatura (43) i.- Ambiente terapéutico (43) n.- Conceptos básicos (43) h.- Aceptación por el grupo (39) m.- Transmitir actitudes de la profesión de enfermera (38) k.- Buena relación y respeto (35) f.- Coordinación de la materia (33) l.- Hábitos sociales (32) e.- Teoría -práctica (25) c.- Control (24)	g.- Relación con el alumnado (89) j.- Motivación del alumnado (88) i.- Motivación del profesor (81) k.- Cuidar la comprensión de contenidos de la asignatura (73). e.- Refuerzo de conocimientos (72) l.- Contenido teórico (71) d.- Participación del alumnado (68) c.- Aspectos metodológicos (65) b.- Condiciones mínimas para desarrollar la clase (61) a.- Relaciones hábitos sociales (56) f.- Relación teoría -práctica (55) h.- Proceso de evaluación (51)	e.- Mantener la motivación del alumnado (93) m.- Facilitar el estudio de la asignatura (88) h.- Cuidar la comprensión de los contenidos impartidos (81) i.- Aclaración de contenidos (80) l.- Potenciar la participación del alumnado (77) a.- Consideración de hábitos sociales (75) j.- Realizar continuos refuerzos mediante explicaciones (74) g.- Clarificar el trabajo que deben realizar el alumnado. (70) c.- Dar continuidad a las diferentes sesiones (67) d.- Proporcionar continuamente visiones generales de la materia (66) f.- Realizar una exposición ordenada que facilite la comprensión de la asignatura (65) b.- Determinación de unas condiciones mínimas para iniciar el trabajo (44) k.- Relacionar la materia con aspectos prácticos de la misma (34)	m.- Facilitar el estudio de la materia. (70) e.- Motivación del alumno (67) l.- Potenciar la participación de los alumnos. (64) h.- Cuidar la comprensión del alumno. (63). f.- Exposición ordenada que facilite la comprensión al alumno. (60) g.- Clarificar el trabajo del alumno. (59) j.- Continuos refuerzos. (57) n.- Dificultad teórica de la materia. (50) d.- Visiones generales de la materia (48) k.- Relacionar teoría y práctica. (46) c.- Continuidad en las sesiones (45) i.- Proporcionar momentos de descanso. (41) b.- Condiciones mínimas (39) a.- Hábitos sociales (38)	a.- Consideración de hábitos sociales. (42) i.- Potenciar la participación del alumno. (39) j.- Facilitar el estudio. (33) f.- Cuidar la comprensión de los contenidos. (33) d.- Continuidad en los distintos apartados del contenido. (32) e.- Clarificar conceptos importantes. (32) k.- Control de clase. (31) h.- Realizar refuerzos contestando a las diferentes preguntas. (30) l.- Dificultad de la materia. (29) b.- Centrar el temario. (27) g.- Adaptación de los conocimientos teóricos a la práctica. (25) c.- Explicación ordenada que facilite la comprensión del contenido. (24).

El número señalado después de cada constructo corresponde a la suma de las puntuaciones realizadas.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS:

Realizando una comparación entre las puntuaciones obtenidas mediante la parrilla de Kelly de los constructos del profesorado (caso1, caso2, caso3, caso4 y caso5), hemos apreciado una serie de similitudes y diferencias entre sus resultados que comentaremos a continuación de una forma general, para ir especificándolas en otros trabajos, pues un análisis más pormenorizado de cada uno del profesorado excedería el espacio disponible en esta comunicación.

En las aportaciones de los casos 1, 2, 3 y 4, observamos que conciben como dimensión más importante **la motivación del alumno**. Es significativo, en este primer estudio de estos casos, constatar la preocupación existente por el interés del alumnado, o por la falta del mismo. En este sentido es una de las quejas que actualmente más se declaran por parte de los docentes que, en cuatro de los cinco casos de este trabajo, muestran que es uno de los constructos que, en declaraciones de estos docentes, constituyen el eje de actuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus aulas.

Un segundo ámbito de preocupación y de acción lo constituyen **una buena comunicación con los alumnos y la participación** de los mismos en los procesos de enseñanza aprendizaje. En este caso son recogidas por los cinco docentes en posiciones destacadas. La actual idiosincrasia de nuestros alumnos, así como la pertenencia a grupos y ciertas concepciones de la utilidad de los estudios universitarios, podría ser una de las causas de las preocupaciones de los docentes en general y de esos casos en particular.

Vinculada con la motivación, la comunicación y participación del alumnado podemos recoger la necesidad de cuidar ciertos **hábitos sociales** (valorados de forma dispersa) y **ciertas condiciones mínimas para la gestión** de los procesos de aula. Estas necesidades, de acuerdo con lo declarado por los cinco casos, constituyen parte de las razones que justifican la actuación docente y, en posteriores entrevistas realizadas, forman parte de un ámbito cotidiano de los docentes en general y un serio obstáculo para el normal desarrollo de la docencia.

Los constructos relacionados con la **metodología** de los profesores queda recogida en una doble dimensión: características del diseño y procesos de comprensión de los contenidos. Efectivamente, la necesidad de disponer de una continuidad de entre las distintas sesiones de trabajo y las dificultades de comprensión de conceptos complejos que constituyen las asignaturas, la necesidad de refuerzos continuos, explicaciones redundantes, clarificaciones de los trabajos a realizar, orden en las explicaciones y visiones generales de la materia, constituyen un constructo que, articulado en diferentes dimensiones, forma parte de la inquietud docente y de las actuaciones de estos casos estudiados.

En menor consideración podemos identificar la necesidad de vincular la **teoría con la práctica, la transmisión de actitudes de la profesión y la evaluación** (es muy significativo que solamente en uno de los casos se haga expresa referencia a la influencia del día a día con las percepciones que implícitamente transmite el docente de lo que constituirá el proceso de evaluación).

De manera más personal, observamos que el caso 1 destaca la **atención del alumnado** (recogido tanto en los constructos como en la entrevista posterior), la cual considera relevante para que se produzca una **buena comunicación y motivación del alumno**. En ese sentido señalar que es el único caso que nos habla de la función de las actitudes en clase, elemento de gran importancia en el ámbito educativo.

El caso 2 introduce la importancia del **refuerzo y la participación**, destacando que es el única docente que nos habla de una de las partes de mayor relevancia, por su función de mejora en el ámbito educativo, en la docencia: "La evaluación".

En el caso 3 destacamos que contempla los contenidos desde dos niveles, situación que no se da en ningún otro docente. Por una parte destaca que lo esencial es la **aclaración y comprensión** de los contenidos y por otra **el refuerzo y la participación** al igual que el caso 2. De forma similar, en el caso 1, nos habla de la importancia del entorno, que el caso 3 lo denomina condiciones mínimas, con la salvedad de que las nombra, por contraposición al caso 1, en un último nivel.

Las diferencias y similitudes entre los dos últimos docentes, caso 4 y caso 5, incluyen dentro de su **metodología** los hábitos sociales y potenciar **la participación**

del alumno, aunque el caso 4 también resalta la motivación, **descansos** entre las sesiones y condiciones mínimas, siendo la participación y la motivación del alumno donde encontramos un punto de conexión entre los dos. La visión general de los pensamientos de estos docentes son muy parecidos ya que, entre otras dimensiones, mantienen que para originar un buen ambiente en el aula hay que cuidar tanto los hábitos sociales, como la participación-motivación del alumnado; poniendo en un segundo lugar, pero no menos importante, los contenidos de la materia, ayudada con explicaciones, refuerzos y visiones generales centradas en dicha materia y teniendo en cuenta la dificultad de ésta para obtener unos resultados y aprendizajes satisfactorios.

REFLEXIONES FINALES

Tras haber analizado y estructurado los resultados obtenidos de la parrilla de Kelly, cabe señalar como relevantes:

1. EL hecho de que cinco docentes del mismo departamento se impliquen en procesos de análisis y mejora de la enseñanza. Destacando que se toma como referente la práctica cotidiana de aula, pues, como bien sabemos, no es muy habitual en este nivel educativo.
2. Constatar que de una forma más implícita que explícita la práctica de este profesorado recoge algún tipo de evidencias que manifiestan un intercambio de experiencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Como datos más significativos encontramos el interés mostrado por la motivación del alumnado, el refuerzo del conocimiento y las dificultades del contenido disciplinar.

En síntesis podemos apreciar, como más relevantes, que la pertenencia de estos docentes al mismo departamento ha supuesto una colaboración de trabajo y unas vivencias paralelas en el aula o frente al alumno, construyendo situaciones e intereses comunes, conformados por el entorno común en el que se desenvuelven y perciben una misma realidad educativa.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1990): "Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España". *Educación y Sociedad*, 6, p. 77-105
- BEN-PERETZ, M. (1993): "Comments on the Review by Walt Werner of the Book *The Teacher-Curriculum Encounter*", *Curriculum Inquiry*, 23(4), 463-4.
- BOTELLA, I. Y GUILLEM, F. (1998): *Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la práctica psicológica*. Leartes. Barcelona
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CRESPO LOPEZ DE CASTILLA, J.C. y MARTINEZ VALCARCEL, N. (2000): Los procesos de innovación: una mejora en la práctica y la docencia universitaria. La experiencia de la PUCP (Lima-Perú) y la UM (Murcia-España). Comunicación presentada al "I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona 26-28 Junio 2000. Actas y CD.
- ESCUDERO J.M. y GONZALEZ M^a T. (1985): Teaching thinking and Curriculum Change: a case from the Spanish Primary School. Comunicación presentada a la II ISATT conference. Tübingen
- ESCUDERO, J. M. (1987): "La Investigación-Acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias", *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, num. 3 (julio), 5-40.
- ESCUDERO, J. M. (1990). "El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración", *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona: Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, 189-221. Recogido en J. Gairín y S. Antúnez (Coords.): *Organización escolar: Nuevas Aportaciones*. Barcelona: PPU, 1993.
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- KELLY, G.A. (1970): *A brief introduction to personal Construct Theory*. Academic Press. London
- MUNBY, H. (1988): "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: Dilemas ante la conducta y práctica profesionales", en L.M. Villar Angulo (ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el profesorado*. Alcoy: Marfil, 63-85.
- OLSON, J. (1982): *Dilemas of Inquiry Teaching: How Teachers Cope*. En J.K. Olson (Ed.): *Innovation in the Science Curriculum*. Croom Helm London; pp. 140-178.
- OLSON, J. y REID, W. (1982): *Studying Innovation in Science Teaching: The use of repertory Grid Techniques in Developing a Research strategy*. *European Journal of Science Education*. Vol. 4 (2)-, pp. 193-201.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): *Paradigmas contemporáneos de Investigación Didáctica*. En J.G. Sacristán y A. P. Gómez: *La Enseñanza: Suspenso teoría y Suspenso práctica*. Akal/Universitaria. Madrid,
- POPE, H.L. y KEEN, T.R. (1981): *Personal Construct and Education*. Academic Press. London
- SCHÓN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. (Trad. cast. de L. Montero y J.M. Vez). Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.
- SHULMAN, L.S. (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea". En: Wittrock, M.C.: *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona; Madrid: Paidós; MEC, p. 9-91.
- SMYTH, J. (1991): Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. En *Revista de Educación* nº 294. páginas.....