



LOS PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO EN EL DISEÑO CURRICULAR: CLAVE DE MEJORA DE LAS RELACIONES TEORÍA-PRÁCTICA EN EDUCACIÓN

Carmen Álvarez

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art2.pdf>

Fecha de recepción: 23 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación: 14 de septiembre de 2012
Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2012



1. EL DISEÑO CURRICULAR Y LOS PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

En los diferentes países de la Unión Europea, el curriculum se encuentra en permanente proceso de revisión para tratar de dar respuesta a las cambiantes necesidades de nuestra dinámica sociedad. El curriculum trata de responder a las preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿para qué enseñar?, etc. En la actualidad el diseño curricular es el elemento clave de este proceso de planificación de la enseñanza.

No obstante, bajo la existencia de un curriculum básico, centralizado y normativo, que debería ser compartido por todos los profesionales de la educación, caben múltiples interpretaciones y formas de trabajo, (Casanova, 2006; Vezub, 2007). El diseño curricular desde un punto de vista técnico negaría esta posibilidad al considerar que el profesorado debe regirse exclusivamente por criterios externos, definidos desde entes externos a él. El curriculum sería entendido como un "plan de estudios", según el cual los docentes deben limitarse a aplicar fielmente los diseños curriculares realizados por otros considerados más competentes: sus objetivos, contenidos, metodología, sistemas de evaluación, etc. con el fin de lograr una pretendida eficacia. Hoy día esta perspectiva ha sido superada por las cosmovisiones prácticas y críticas, puesto que hoy día nadie cuestiona que el profesorado interpreta el curriculum, lo redefine y lo reconstruye. Como plantea Bárcena, "*los educadores son, en última instancia, quienes deciden, en cada momento, cómo actuar*" (Bárcena, 1991: 238).

Todos los profesionales dedicados hoy día a la educación, en el puesto que sea, han de tomar, y toman, decisiones de distintos órdenes en el ejercicio de su práctica, lo que implica la posibilidad de recrear el curriculum y el diseño curricular. Como plantea Apple:

"el curriculum nunca es una simple colección neutra de saberes, que se manifiesta de alguna manera en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección que hace alguien, de la visión que un grupo tiene del saber legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo" (Apple, 1995:153).

Una de las reivindicaciones de las cosmovisiones prácticas y críticas, es la organización flexible y democrática del curriculum, de tal modo que los procesos de enseñanza-aprendizaje se constituyan en torno a unidades didácticas seleccionadas por alumnado y profesorado, guiados por principios de procedimiento y no sólo por objetivos y estructuras predeterminadas por expertos, teniendo el profesional de la enseñanza más capacidad de maniobra. El ideal de trabajo desde el punto de vista práctico sería la elaboración de ciclos de investigación-acción para evaluar los procesos educativos, innovar y adoptar procesos de mejora de la enseñanza y la convivencia en el aula que aseguren la calidad de la formación, a partir de la elaboración de principios de procedimiento.

Pero, ¿qué son los principios de procedimiento? Son un conjunto de convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica (Álvarez, 2011: 43). En este sentido, Martínez Bonafé (1993: 65), considera que "*se trata de poner en términos de ideas para la acción el conjunto de fundamentaciones y criterios*" del profesor.

Uno de los propulsores de este enfoque fue Peters, que en 1959 publicó el libro *The Philosophy of Education*, donde distinguía entre las finalidades educativas, que consideraba objetivos a conseguir con medios adecuados, y los principios de procedimiento, que constituían el núcleo de las disputas sobre la educación, cuya raigambre era mucho más compleja (Peters, 1959: 89-90). Esta perspectiva posteriormente fue asumida por autores de otras tendencias y se ha ido desarrollando desde la investigación-acción y en experiencias, como en el *Humanities Curriculum Project* (Stenhouse, 1984,

1987), al considerar que delimitando unos principios de acción sería posible realizar un análisis de la práctica y una puesta en relación con la teoría. De esta manera la práctica estaría informada científicamente y justificada por convicciones concretas, a la luz de las circunstancias y los contextos particulares de enseñanza (Peters, 1959; Stenhouse, 1984, 1987; Carr, 1988, 1993, 1996; Elliott, 1990; Martínez Bonafé, 1993). La praxis de un docente, desde esta perspectiva, se sustenta sobre ideas informadas de diferente envergadura y una estructura ética que se pone en juego en los diferentes contextos de enseñanza, donde el profesor tendrá que resolver problemas técnicos, pero también emitir juicios y mostrar opciones de valor permanentemente.

Podría decirse que los principios de procedimiento son formulaciones de un orden distinto de los objetivos de aprendizaje con los que estamos más familiarizados, en tanto que:

- Los formula el propio profesor en un esfuerzo aclaratorio y reflexivo, no una instancia externa al mismo y a la enseñanza.
- Se formulan a propósito de convicciones teóricas revisadas en profundidad y prácticas de enseñanza sometidas a revisión, ambas en interrelación.
- Establecen criterios y opciones de valor en la enseñanza, de modo que el énfasis de los mismos recaerá más en la acción del docente que en los logros de su alumnado.
- Se trata de aspiraciones generales a tener en cuenta en los procesos formativos. De este modo, se centran en los procesos de enseñanza-aprendizaje más que en los resultados.
- Son problemáticos porque aunque pretenden orientar la acción en todo momento, deben estar abiertos al debate, siendo, en cierto sentido, provisionales.
- Exigen un compromiso moral al docente con las actuaciones educativas deseadas desde el punto de vista personal y profesional. El docente se compromete con los principios que ha ido formulando y éstos le guían en su praxis cotidiana, reformulándolos al contacto con nuevas teorías y experiencias prácticas (Álvarez, 2011: 43-44).

Este enfoque, como plantea Bárcena (1991: 233), *"implica un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, lo cual significa además, tener que admitir que la práctica educativa no es una mera cuestión técnico-instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida deliberativa y éticamente"*.

En el *Humanities Curriculum Project*, (Stenhouse, 1987) se da cuenta pública de una forma de diseño y desarrollo curricular que trataba de enjuiciar críticamente los códigos de selección, organización y presentación de la cultura en el curriculum, ofreciendo una articulación propia de las relaciones teoría-práctica en su modo de enseñar. Stenhouse (1987: 90) considera que *"lo crucial es una especificación estricta, saber qué es lo que están haciendo. Y saber lo que están haciendo significa redactar un curriculum. Significa tener absolutamente claro cuál es el curriculum con el que están experimentando"*.

En este sentido, Elliott (1990: 92-93), refiriéndose a Stenhouse, afirma *"sus principios de procedimiento constituyen la articulación de su sentido de la forma docente adecuada para manejar los elementos controvertibles en clase"*. La definición de unos principios orienta el sentido que se desea dar a la práctica y los mismos pueden servir de elementos de juicio de la misma, mostrando las posibilidades y límites de las ideas didácticas en el trabajo docente, dentro y fuera del aula (Carr, 1993: 11).

2. LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA Y LA CONTRIBUCIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

Desde siempre en el campo de la formación se afirma que hay que relacionar la teoría y la práctica. En la inmensa mayoría de las obras de didáctica y epistemología se enfatiza enérgicamente la importancia que tiene relacionar la teoría educativa y la práctica de enseñar.

El saber pedagógico y la enseñanza se encuentran en una situación de permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente, sin embargo, con frecuencia se ignoran entre ellas, siendo esta quiebra una de las principales fuentes de problemas para la enseñanza y el desarrollo profesional docente. En las últimas décadas la investigación científica ha puesto de manifiesto que la relación entre la teoría y la práctica educativa constituye un eterno problema, existiendo al respecto cierta tradición: frecuentemente decimos que hay que relacionar el conocimiento y la acción, que la coherencia del docente es muy importante, que es necesario establecer puentes entre lo que se piensa, lo que se dice, lo que se hace, etc.

Sin embargo, podemos afirmar que el estado de la investigación al respecto está aún muy poco desarrollado, tanto en su dimensión teórica como en lo relativo a la realización de estudios empíricos, existiendo muy pocos trabajos en este ámbito, tanto a nivel nacional como internacional. Efectivamente, y como cualquiera puede suponer, se trata de un territorio complicado de explorar, pero de enorme relevancia por su trascendencia. Es por todos sabido que las relaciones del profesorado con el conocimiento son algo sumamente complejo. *"Se trata de una relación no siempre clara, basada en algunos sobreentendidos, a ratos difícil y casi siempre complicada"* (García Pérez, 2007: 27).

Desde diferentes posiciones educativas se ha considerado que un aspecto superador de la quiebra entre la teoría y la práctica era la construcción de principios de procedimiento (principios generales, principios de acción, etc., dependiendo de los autores) por parte del docente. ¿Por qué? Porque desde esta perspectiva, se considera que el conocimiento científico sobre la educación puede iluminar diversos aspectos de la enseñanza, siendo posible derivar prácticas escolares de las ideas académicas. En el proceso de formulación de los principios didácticos el docente crea y recrea su personalidad pedagógica: cultiva su mente, toma partido por aquello que considera óptimo entre todas las opciones posibles de manera ilustrada, se compromete con el cultivo de su propio pensamiento, regula mejor su práctica, se autoevalúa y ejerce la autocrítica y aprende, en definitiva, a ser mejor profesor. Como plantea Martínez Bonafé (1993: 43), los principios de procedimiento *"constituyen el conjunto de sugerencias y orientaciones de orden didáctico que concretan las intenciones y las grandes ideas fundamentales del proyecto [docente]. Tratan, pues, de concretar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del curriculum en acción"*.

Este enfoque es muy interesante desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica, dado que exige al profesor revisar sus postulados teóricos y responsabilizarse de ellos en la práctica, introduciendo la importancia de la razón, el pensamiento, la deliberación y la reflexión como fundamentales en la enseñanza, superando la idea de que para ser buen docente hay que dominar el quehacer práctico en exclusiva (Postholm, 2008). En la pugna por desarrollar los principios en la práctica se desarrolla la verdadera pedagogía y el verdadero profesional de la educación, dado que la formulación de unos principios exige de un conocimiento pedagógico amplio, de un bagaje de lecturas y convicciones en el docente, de un compromiso social y educativo profundo y de un interés por la mejora de la enseñanza. Sin estas cuestiones, la formulación de principios de procedimiento será una tecnología didáctica más, sin

repercusión en la formación del profesor y su desarrollo profesional. Afirman Fullan y Hargreaves, en el marco de su propuesta conocida como "profesionalidad interactiva", que:

No se trata de que los maestros se adapten a los resultados de las investigaciones, sino de que hagan más explícitas sus propias premisas empíricas y de valor, comparándolas con las de otros maestros y con las de las investigaciones. Al examinar sus prácticas y reflexionar críticamente sobre las razones que las avalan, los mismos docentes tratan de dar buenas razones de lo que hacen. Esto, a su vez, los estimula para modificar su práctica cuando descubren que adolece de algún defecto (Fullan y Hargreaves, 1997: 95).

No se trata de ser consumidores compulsivos de investigación didáctica, más bien se trata de relacionarse con la teoría y repensarla tratando de tomar ideas que contribuyan a definir un marco de actuación consistente para la enseñanza, dotándose a uno mismo de esquemas de pensamiento y de conocimiento con los que organizar e interpretar su acción cotidiana. Plantean Fullan y Hargreaves (1997: 95), que es importante "la individualidad y la función que desempeñan el tiempo para uno mismo y la soledad en el desarrollo de los propios valores e ideas". Reconocer esta idea es fundamental para avanzar en el desarrollo profesional docente, sobre todo porque implica tener en cuenta que la voluntad del profesor es determinante en el proceso. El docente necesita estar convencido de la importancia de la reflexión sobre su propio pensamiento antes de decidirse a estructurarlo, lo cual, tomado con consciencia y pasión le supondrá un gran esfuerzo. Tampoco se trata de convertirse en ermitaños instrospectivos aislados de la realidad para dedicarse en exclusiva a buscar ideas en las que fundamentar las clases.

Los enseñantes tienen que querer reflexionar y reflexionar profundamente. Tienen que creer en la importancia de mantenerse en contacto con sus sentimientos y propósitos y deben prepararse para dejar de lado todo lo demás, incluido lo importante. [...] Cuando decimos que no tenemos tiempo para algo, es una mera evasiva. Lo que queremos decir es que tenemos cosas más inmediatas o convenientes que hacer en ese tiempo. [...] Escuchar la propia voz interior sí lo es. No sólo requiere tiempo, sino valor y compromiso también. Tener el valor y aceptar el compromiso de reflexionar significa dejar de lado las demás cosas (Fullan y Hargreaves, 1997: 96-97).

La reflexión sobre los propios principios es un aspecto profundamente personal y solitario, pero resulta fundamental de cara a esclarecer y expresar las prioridades docentes de cada uno. Evidentemente, implica tiempo y esfuerzo, valor y compromiso, sinceridad y autocrítica y, sin duda, la lectura profesional es la base de este proceso de diseño curricular porque es lo que proporciona las ideas necesarias para el avance en la conexión teoría-práctica:

Proporciona un acceso rápido a otras perspectivas e ideas sobre nuevos programas, nuevas técnicas de enseñanza, formas de trabajar con los colegas y posibilidades generales de perfeccionamiento. No hace falta que esa lectura suponga habérselas con una jerga esotérica y técnica. [...] Una hora semanal dedicada a un artículo da acceso, al menos, a cuatro ideas y perspectivas nuevas al mes. ¿Es cuestión de tiempo o de prioridades? (Fullan y Hargreaves, 1997: 101).

Muchos autores consideran que para investigar sobre la enseñanza (y para que el profesor se autoevalúe) es preciso explicitar esas ideas del profesorado en primer lugar. Fernández Cruz (1994: 142), afirma claramente: "la tarea de investigación en el aula comienza con la declaración de principios explicativos". Sin conocer los propósitos del docente parece difícil evaluar su práctica.

Toda acción educativa posee un innegable carácter moral que depende del docente, de tal manera que cuanto más explícite y se comprometa en el desarrollo de sus propios criterios y opciones de valor a seguir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto mejor.

3. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO EN LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Tratando de dar respuesta a preguntas como: ¿qué relaciones son posibles entre el conocimiento pedagógico y la acción docente? ¿Cómo puede el profesorado relacionar teoría y práctica en la enseñanza? ¿Este esfuerzo tiene repercusiones en su desarrollo profesional?, etc. se realizó un estudio de caso único, siguiendo una metodología etnográfica, para explorar los principios de procedimiento de un profesor en la acción, las bases teóricas en las que éstos se apoyan y analizar las implicaciones de las decisiones que toma en los diferentes situaciones de la vida en el centro y en el aula, para los diferentes miembros de la comunidad escolar.

El estudio de caso se ha desarrollado durante un curso en el Colegio Público Germán Fernández Ramos (Oviedo)¹, centrándose en el estudio de un profesor-tutor (José María Rozada Martínez) y su grupo de alumnos de Educación Primaria, el cual ha dedicado más de treinta años al estudio del tema, generando publicaciones al respecto e innovadoras formas de enseñar, promoviendo el establecimiento de relaciones entre el conocimiento educativo y la práctica escolar. En el proceso, el profesor ha ido generando su propia pedagogía, y en ella gozan de un protagonismo muy destacado sus principios de procedimiento, porque a través de ellos va formulando y reformulando sus ideales pedagógicos y didácticos. A través de la revisión permanente de su ejercicio como docente mediante la elaboración de ciclos de investigación-acción y la lectura profesional ha construido una "pequeña pedagogía" (Rozada, 2007).

La investigación se enmarca en el aula objeto de observación, incorporando a la investigación a la misma a toda la comunidad escolar del centro, con el objetivo de verificar relaciones teoría-práctica en el desarrollo profesional del profesor a lo largo de su trayectoria, siguiendo pautas de trabajo de orden cualitativo:

- a) Observación participante: grabando en audio las clases para realizar un análisis más profundo y completo, filmado algunas en vídeo.
- b) Entrevistas y foros de debate: con el profesor-tutor, alumnado, profesorado especialista, equipo directivo, familias, antiguos alumnos del profesor, familias de antiguos alumnos y otros miembros de la comunidad para triangular y saturar informaciones.
- c) Análisis de documentos: vinculados al centro educativo, generados por el alumnado en el proceso de enseñanza, generados por las familias, vinculados a los planteamientos pedagógicos del profesor y generados por la propia investigadora.
- d) Para ampliar y saturar informaciones también se han pasado cuestionarios al alumnado, familias, profesor-tutor, etc., se han solicitado redacciones al alumnado de la clase objeto de estudio y se ha empleado una lista de chequeo.

Destaca el tiempo dedicado a la estancia en el campo y la intensidad del trabajo, pues se ha producido una recogida de información muy amplia, dado que todas las informaciones recogidas han sido grabadas y posteriormente transcritas.

¹ Se cuenta con el consentimiento del centro educativo y del docente para hacer públicos los resultados del estudio y revelar su identidad.

El caso fue elegido, como se insta en la investigación cualitativa, atendiendo a tres razones (Rodríguez, Gil y García, 1996, 95):

1. *Su carácter crítico*, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. *Su carácter extremo o unicidad*, es decir, que parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar.
3. Finalmente, *el carácter revelador del caso* permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Concretamente, se consideró que la pedagogía desarrollada por el profesor, en su dimensión teórica y práctica, permitiría confirmar, modificar y/o ampliar el conocimiento respecto al tema de las relaciones entre la teoría y la práctica, dado su perfil inusual, profundamente marcado por seguir una importante trayectoria de autoformación, autocrítica y crecimiento profesional.

- El caso investigado ha seguido un amplio proceso de autoformación, no tratándose de un maestro de Primaria convencional, puesto que tiene una dilatada trayectoria académica y profesional. Es maestro y licenciado en geografía e historia. Impartió docencia de didáctica de la geografía en el Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo, fue profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación de esta misma Universidad de Oviedo, impartiendo diversas materias pertenecientes al Área de Didáctica y Organización Escolar, fue asesor de formación del Centro de Profesores de Oviedo, publicó ochenta y siete textos de diferente entidad: artículos en revistas nacionales y extranjeras, capítulos de libros con autoría compartida, reseñas, etc., ha participado e impartido numerosos cursos y conferencias, así como movimientos sociales a favor de una escuela pública, siendo miembro fundador de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y estando vinculado a la Federación Icaria.
- Por otro lado, este profesor considera que la investigación-acción tiene un enorme potencial formativo y de transformación para el profesorado porque permite desarrollar la autocrítica. El potencial de este marco de trabajo radica en la deliberada reflexión que se inicia en la práctica y sobre la práctica educativa para hacerse el profesor más consciente de las implicaciones (superficiales y profundas) de su acción educativa. Es infrecuente que sobre este asunto se hable en las escuelas de magisterio y en los centros de enseñanza, con lo cual una buena parte de los maestros pueden pasar toda su vida sin entrar en contacto con esta idea (también en contados casos podría suceder que estuviesen haciendo investigación-acción sin saberlo). Para hacer investigación-acción en el aula existen numerosas técnicas e instrumentos de indagación. En concreto, este profesor ha desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional como maestro un proyecto de investigación-acción con alumnado y familias filmando y analizado cientos de horas de clase, haciendo autocrítica, así como elaborando diarios y documentos de muy diversa índole.

4. LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA A TRAVÉS DE PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO EN EL CASO

Para analizar las relaciones entre la teoría y la práctica que el profesor establece entre lo que ha leído, piensa, hace y reflexiona en la educación se ha realizado un análisis *deductivo*, explorando cómo la comunidad ve sus principios didácticos manifestados en la realidad, y otro *inductivo*, analizando cómo en sus clases emergen en

acción sus principios. En este apartado se da cuenta de este análisis de manera conjunta, para facilitar la lectura, recogiendo en primer lugar los principios generales y aportando a continuación ideas, testimonios y momentos de la clase vinculados. Dado que la formulación de los principios ha evolucionado en los últimos cursos, y recogerlos todos alargaría demasiado este epígrafe, se presenta únicamente una pequeña muestra tomada de la última versión de la pequeña pedagogía elaborada por el profesor.

CUADRO 1. PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO DEL PROFESOR

El primer principio es que yo mismo soy responsable de mi cualificación profesional, y que, sin exculpar a quien proceda de sus responsabilidades en cómo está esta cuestión en el nivel del sistema educativo, debo tomarla en mis manos y hacerme cargo de ella. Que por lo tanto mi profesión no consiste solamente en enseñar a los niños, sino en saber (por lo tanto aprender) acerca de esa enseñanza, y en compartir ese saber con otros colegas y con los estudiantes que se acercan a la profesión.

En las diferentes entrevistas con el profesorado éste ha sido un tema recurrente:

Profesor especialista¹. *Yo a José María sus opiniones se las respeto muchísimo porque me da la impresión de que son muy contrastadas. Cuando José María dice algo se lo pensó. Sobre cualquier tema que le preguntes él sabe, y sabe seguro muchísimo más que yo y le tengo, no digo veneración porque no es la palabra, pero respeto profesional muchísimo, aunque discrepamos en ocasiones.*

Muchos alumnos y antiguos alumnos detectaban su sólida formación y su hábito lector.

Antigua alumna³. *Me acuerdo que leer leía mucho. Me acuerdo de verlo con libros en clase.*

Investigadora. *También puede ser que un profesor se pasee con libros en clase.*

Antigua alumna³. *No, él se los leía.*

Otro antiguo alumno, posiblemente el niño más complicado de cuantos pasaron por el colegio, comentó lo siguiente:

Antiguo alumno¹ [adolescente]. *Él enseñaba lo que había que saber, tocaba dividir, pues dividir, pero él tenía sus propias ideas y una forma de enseñar que pocos tenían. La mitad no tienen ni cultura. Él era culto. Leía y se informaba de las cosas. Y era bueno, muy bueno, y para que yo lo diga ya es jodido que no me gusta nadie.*

CUADRO 2. PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO DEL PROFESOR

El diálogo, es decir, el habla y la escucha reflexivas entre todos los miembros de la clase, constituye la estrategia didáctica privilegiada para procurar de manera permanente el establecimiento de relaciones equilibradas entre el conocimiento académico que ofrece la escuela, la conciencia ordinaria de los alumnos y la actividad práctica en la que éstos resuelven sus vidas. El conjunto de actividades didácticas más concretas, parciales y cristalizadas como recursos del oficio de enseñar, ha de quedar inserto en esa estrategia dialógica más general, siendo ésta la que les dará un sentido distinto, sin tener que andar buscando, muchas veces a golpe de ocurrencia, formas de trabajar en el aula espectacularmente novedosas. La propia práctica de este diálogo debe de ser entrenada favoreciendo la toma de conciencia de la misma, de las condiciones que requiere y de sus finalidades.

Esto es algo que no pasa indiferente en el recuerdo de los antiguos alumnos, pues siempre que se les ha preguntado qué es lo que recuerdan con más intensidad de la clase era esta cuestión.

Antigua alumna³ [adolescente]. *El recuerdo que más tengo es que todas las mañanas nos sentábamos en corro y hablábamos de lo que queríamos, de lo que más nos había llamado la atención ese día.*

Antigua alumna4 [adolescente]. *Nos comentaba todo, no había cosa que no nos comentara. No es un profesor de estos tiesos así. Nos lo comentaba todo, no un poco, todo-todo. Y tenía agudeza suficiente para contárnoslo todo. Tenemos muy buen recuerdo de él.*

Antigua alumna8 [adolescente]. *Me encantaban las conversaciones de los lunes a primera hora de la mañana. Comentábamos de todo. El fin de semana, qué había pasado si había pasado algo, por eso me gustaba porque teníamos mucha confianza. Hablábamos de las noticias que habíamos visto por la tele. Hablamos de Mari Luz y de los niños desaparecidos. Hablamos también de otras cosas.*

CUADRO 3. PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO DEL PROFESOR.

El conocimiento de las circunstancias vitales extraescolares de cada alumno resulta fundamental para el maestro, con el fin de percibir y tratar a cada uno de ellos no solo como escolar, es decir, como niño institucionalizado, sino como persona que no puede ser reducida a su dimensión escolar, por más que ésta sea muy importante.

Esta cuestión la ha detectado su alumnado perfectamente. Así lo comentan algunos niños en un foro de debate.

Alumno14. *Antes, cuando íbamos en cuarto o así. En quinto todos los lunes hablábamos de lo que hicimos el fin de semana.*

Alumna2. *Ahora en sexto ya no lo hacemos. Hacemos La Aventura de la Vida.*

Investigadora. *¿Y por qué creéis que hacíais eso con el profesor?*

Alumno4. *Porque quería saber más de nosotros.*

Investigadora. *¿Para cotillear?*

Todos. *No.*

Alumno4. *No, por nosotros.*

Investigadora. *Puede ser que un profesor quiera saber más de sus alumnos para cotillear.*

Alumno14. *En todo caso, si una persona quiere cotillear sobre ti ya te vas dando cuenta porque te va haciendo más preguntas sobre eso y él no te hacía preguntas sobre lo que tú decías. A ver, te hacía preguntas, pero no de cotilleo. Te trataba de sacar más.*

Investigadora. *¿Tú notabas que esas preguntas te las hacía para conocerte mejor, no para chismorrear por ahí?*

Alumno14. *Sí.*

Investigadora. *¿Con eso estáis de acuerdo?*

Todos. *Sí.*

Investigadora. *El profesor quiere conocerlos más, para entenderlos mejor.*

Todos. *Sí.*

Efectivamente, en la clase se percibe permanentemente el interés del profesor en conocer mejor a los alumnos y dialogar con ellos. Quizá uno de los momentos más destacados fue cuando se habló en clase de una noticia del telediario que vieron algunos alumnos sobre una niña a la que mataron dos adolescentes con los que chateaba, tras concertar una cita. Así el profesor aprovechó para indagar por el interés que el chat puede tener hoy para los jóvenes.

Profesor-tutor. *Yo confieso una cosa, por la edad que tengo. Yo comprendo muchas cosas, pero hay otras que no las comprendo muy bien. ¿Por qué os puede gustar o por qué les puede gustar a otras personas chatear con desconocidos? A mí no me atrae nada. [...] No lo comprendo. Si me lo podéis explicar pues a lo mejor lo voy comprendiendo.*

Alumna7. *Porque a la mayoría de la gente, profe, le gusta conocer.*

Profesor-tutor. *Pero tú no conoces.*

Alumna7. *Pero hay gente que no conoce a nadie y quiere conocer personas en el Chat. Para conocer, para eso. Mi madre tiene uno que le escribe, pero como no le hace caso le dice "escribele a otra guapo" y le dice adiós. Es sólo para conocer. No es nada malo profe.*

Profesor-tutor. *Pero, para conocer ¿qué?*

Alumna7. *Más gente. Más amistades. Más amigos. Tener una relación que ya llegará. ¿Me entiendes?*

Alumna8. *O por distraerse también.*

[...]

Alumna7. *Conoces otras culturas, otras formas de divertirse.*

Profesor-tutor. *Tú lo que me explicas es que lo más divertido de esto es conocer nueva gente.*

Alumno7. *Es como tener un amigo pero en el ordenador. Tú le escribes y él te manda.*

Profesor-tutor. *¿Y eso gusta?*

Alumno7. *Sí.*

Profesor-tutor. *¿Y eso gusta más que tener un correo con un amigo, al que ves por la tarde y hablar de las cosas que ocurren en la realidad: del entrenamiento, del partido, de la clase, del cine, de lo que sea?*

Alumno7. *Un desconocido, no sé. Motiva más profe.*

Profesor-tutor. *¿Motiva más un desconocido?*

Varios alumnos. *Sí.*

Profesor-tutor. *Pues eso es algo que yo no sabía.*

Alumna7. *De tus amigos ya estás cansado. Yo por ejemplo estoy cansada de hablar siempre con la alumna10, de ver siempre la misma gente. Y quiero conocer nueva.*

Profesor-tutor. *Voy a apuntar aquí. Atractivo por lo desconocido y cansancio de lo conocido. [...] Antes cuando yo era un niño se decía "un amigo es un amigo para toda la vida". [...]*

Alumna7. *Yo también tengo una amiga que paso mucho tiempo con ella, pero ya te cansas, todo el día con ella. Es como si fuera un perrito. Te pasas el día con ella, pues llega un límite que oye, te apetece conocer gente, su cultura, ¿no?*

Profesor-tutor. *Y por ejemplo, el día que tengas una pareja, que te guste un chico, también te cansarás de él pronto. [Risas]. Yo pregunto, quiero llegar a comprenderlo. Uno de mis trabajos más importantes es llegar a comprender a los niños con los que trabajo. Preadolescentes ahora. Si una niña me dice que se cansa de sus amigos mañana cuando tenga ese gran amigo, pero que es también un compañero se cansará pronto de él.*

Alumna7. *No es que te canses, es que quieres conocer más gente. Mi madre por ejemplo tiene muchas amigas y no se cansa, pero quiere conocer más gente. De la pareja no te cansas porque el amor...*

[...]

Alumna8. *Usted no le capta el truco. Usted ya está acostumbrado a otras costumbres. Cuando era pequeño no chateaba, como usted dijo antes, la "cartitica". Ahora como estamos en la juventud moderna nosotros estamos acostumbrados a conocer nuevas cosas. Usted no lo ve bien porque ya está acostumbrado a escribir a la persona que conoce. Usted a sus amigos les escribía cartas. Nosotros no. Chateamos.* [Risas de los alumnos.]

Profesor-tutor. *El problema no es ese. El problema es con desconocidos o no. Lo que yo no entiendo es por qué atrae lo desconocido.*

Alumna8. *Yo tengo esa costumbre. A mí me atraen más los desconocidos porque quiero conocer otras cosas. [...] Yo le miento. No le digo que vivo acá. Y como tengo webcam yo le veo si es un viejo chocho... [Risas de los alumnos.] Mi madre me dice que tenga mucho cuidado, que pueden ser traidoras a veces las amistades. Y me dice que no le diga la verdad, mi identidad y tal. Pero yo, para mí eso no es normal, porque se pueden meter en unos líos. [...]*

Alumna7. *¿Por qué tú sientes que no es bueno chatear?*

Profesor-tutor. *Yo además del peligro ese que ya hemos visto que sabemos que hay gente que puede intentar seducirte con palabras para luego hacerte daño, ¿no? Sabemos que hay gente así. Ese es un peligro. Pero además yo digo que no me atrae eso de "conocer a un desconocido" porque en realidad tampoco es seguro que le conozcas, porque si yo miento él también mentirá. Entonces, ¿qué es lo que yo estoy conociendo? Si yo miento no conozco nada. Conozco cosas nuevas falsas. Qué más me da lo que cuente. No me atrae eso. Como no estoy seguro de que sea verdad lo que se dice...*

Alumna7. *Es verdad. Tienes razón.*

[...]

Profesor-tutor. *Os lo agradezco, porque me lo contáis así con esa sinceridad... a mí esto me da mucho que pensar. Vosotros no sois seres raros. Mis hijos también lo hacen. Y yo trato de entenderlo.*

Como puede verse, el profesor se interesa por entender a su alumnado, con el que guarda mucha distancia generacional, mientras cultiva un espíritu dialógico en el aula y educa en valores.

CUADRO 4. PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO DEL PROFESOR

La buena relación del profesor con la familia de cada uno de sus alumnos debe procurarse por todos los medios. En primer lugar para que el alumno se sienta reconocido como miembro de un determinado grupo familiar. En segundo lugar para que la familia contribuya a desarrollar en el alumno una buena disposición hacia su maestro. Y en tercer lugar porque familias y maestros deben apoyarse ante el reto de educar en las difíciles circunstancias actuales, en las que unas y otros han perdido el respaldo que la cohesión cultural de antaño les prestaba.

Esta cuestión es percibida así por toda la comunidad escolar (profesorado, alumnado, familias y otros agentes) y valorada muy positivamente. Quizá uno de los logros más destacados fue involucrar más a algunos padres en la educación de sus hijos o adaptarse a los horarios de las familias con largas jornadas laborales.

Antiguo alumno1. *Gracias a él se preocupó mi padre de mí por primera vez y fue a la escuela. Nunca antes había ido a la escuela a nada, ni a una reunión ni a nada y un día José María lo llamó y fue, por primera y única vez.*

Madre alumna10. *Él además se adapta a nuestros horarios, porque el mío es más difícil... Si manda aviso de una reunión, sabe que por mí, como todas las madres, quiero ir, pero cuando convoca no puedo ir como otras madres que están libres y siempre por mi hija quedamos un día para hablar que yo pueda ir.*

El profesor se esfuerza en mantener las mejores relaciones con cada familia particular y con el grupo de las que escolarizan sus hijos en el aula. La siguiente alumna manifiesta que percibía esto en su forma de hablar y de tratar a la gente.

Antigua alumna8. *Siempre fue muy agradable con todas las familias de sus alumnos.*

Investigadora. *¿Y en qué lo notabas tú?*

Antigua alumna8. *Lo notaba en su forma de hablar, de tratar a la gente.*

El profesor, además de buscar las mejores relaciones con las familias también se plantea sus dificultades a la hora de educar a los niños hoy y se ha planteado la necesidad de trabajar con ellas algún tema de su interés. Para ello ha organizado charlas, en cursos pasados sobre todo, y el Club de Lectura en los más recientes.

Madre antigua alumna3. *Una de las cosas en las que se molestó mucho de aquella fue en abrir el centro a la comunidad, a los padres, preparaba charlas y conferencias. Creo que antes no se hacía. La primera que vi, fue José María el que lo empezó a mover, y es complicado mover a los padres porque si no tienen que trabajar tienen que hacer otra cosa, pero él siempre trataba de buscar algún tema que te enganchara o alguna cosa que te interesara referente a ellos.*

Además, en el trato con los alumnos, intenta evitar términos como “mamá”, “papá”, pues sabe que escasos alumnos de la clase tienen referencias sobre los mismos y que predominan las familias desestructuradas. Los alumnos se dan perfecta cuenta de que esta cuestión se trabaja. Así lo han manifestado en un foro de debate.

Investigadora. *¿Él suele decir “vuestrós padres...” o suele decir “las familias...” en general?*

Todos. *Las familias.*

Investigadora. *Suele hablar de las familias en general.*

Todos. *Sí.*

CUADRO 5. PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO DEL PROFESOR

Por otro lado están los frecuentes desequilibrios afectivos inespecíficos, pero que en el caso de no pocos alumnos configuran escolares incómodos para la acción docente casi cualquiera que ésta sea. Mi proceder pedagógico se orienta a la búsqueda permanente de la mejor comunicación posible, sin pretender jugar el papel de un terapeuta profesional, mostrando siempre reconocimiento, respeto y afecto hacia el alumno, de modo que se abran posibilidades de que haya reciprocidad, bien por sí misma, bien porque yo se la demande. Cuando sea imprescindible, actuaré con firmeza para corregir aquellas conductas que alteren la buena convivencia y el ambiente de aprendizaje en clase. Una firmeza que excluya totalmente la violencia física o verbal, sustentándose en el razonamiento y el proceder enérgico cuando la situación lo requiere.

En el cuestionario que se pasó al alumnado se les preguntaba por dos cuestiones significativas al respecto. A continuación recojo las dos preguntas y dos respuestas representativas de los resultados obtenidos en la misma.

Investigadora. *¿El profesor se preocupa por más cosas que por vuestro aprendizaje? ¿Y os trata como a alumnos o como algo más? Razona la respuesta y pon ejemplos si se te ocurren.*

Alumna7. *Yo creo que sí, que se preocupa por algo más. Y no sólo nos trata como a alumnos, sino también como un poco de amistad. Cuando tuve problemas con mi madre yo no sabía a quién acudir con mis problemas, y él me veía muy preocupada en las clases y me preguntaba lo que me pasaba y yo con toda*

sinceridad le respondí y me supo comprender y gracias a él mis problemas ya no son los que eran antes. Por eso pienso que nuestro tutor es algo más que un profesor.

Investigadora. *El profesor riñe mucho. Cuando te riñe a ti, ¿piensas que disminuye el aprecio entre vosotros? Razona la respuesta. ¿Riñe y respeta al mismo tiempo? ¿Es posible?*

Alumna9. *El profesor cuando riñe, riñe con razón, pero si después se demuestra que no había pasado nada nos pide disculpas. Pero nos respeta porque cuando nos riñe no nos insulta e intenta que razonemos por qué nos ha tenido que reñir.*

También en los foros de debate y en las entrevistas se abordó esta cuestión y existía el acuerdo unánime de que es posible reñir sin humillar y que el profesor así procede siempre. A continuación se recoge un ejemplo:

Profesor-tutor. *Envié el correo a las seis o las siete. ¿Nadie lo ha recibido?*

Alumna4. *Yo sí, profe.*

Profesor-tutor. *¿Sólo lo ha recibido la alumna4? [El alumno12 también levanta la mano] ¿Has podido entrar en el anuncio y verlo, no?*

Alumna4. *Sí.*

Profesor-tutor. *El alumno12 también, dos.*

[...]

Alumno14. *Yo no, profe.*

Profesor-tutor. *No digo que no, digo quién más lo ha recibido. [Están levantadas las manos de la alumna4 y el alumno12]. Dos. [El alumno10 levanta la mano por primera vez] ¿Alumno10, lo has recibido?*

Alumno10. *Sí.*

Profesor-tutor. *¡Qué trabajo me cuesta, ¿eh?! Tres. ¿Tres nada más lo han recibido? [El alumno4 ahora, por primera vez, levanta la mano]. Cuatro. Mira que me cuesta, ¿eh? ¡Oye, que no hay manera! Para saber que hay cuatro niños que han recibido el correo primero levantan la mano la alumna4 y el alumno12. Luego uno dice que no lo ha recibido. El alumno10 no había levantado la mano y la levanta después. Y ahora al final va y la levanta el alumno4. Pero, ¿por qué no contestáis cuando pregunto la primera vez? [Con voz fuerte] ¡Tremendo llevar esta clase! Es de un desgaste terrible. Cuando lleve media hora de clase estoy ya para irme. ¿Es tan difícil que pregunte cuántos niños de esta clase han recibido el correo que les he mandado ayer? Que levanten la mano, por favor. [Ahora levantan la mano los cuatro de antes y otro alumno más]. ¡Hombre, ahora otro más! [...]. Alumno2, ¿tú lo has recibido?*

Alumno2. *Sí.*

Profesor-tutor. *¿Y por qué no lo has dicho desde el principio que lo pregunté? [No responde] ¡Es asombroso! Bien, bajad la mano. Los demás ya sabéis que lo tenéis en el correo. Y el que no lo reciba pues es que la dirección la tengo mal.*

CUADRO 6. PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO DEL PROFESOR

La educación para la ciudadanía, moral, sociomoral, en valores o como se le quiera llamar, no la llevaré a cabo tratando de orientarla según un exhaustivo listado de valores, principios éticos o morales, normas, virtudes, etc, sino que procuraré apuntar a aquellos aspectos que podríamos situar en la base del comportamiento moral, el cual se admite que en sus contenidos concretos está hoy sometido a una gran incertidumbre, dado el pluralismo moral de nuestra sociedad. Como maestro de Educación Primaria asumo el

pleno respeto a las opciones educativas que tome cada familia en este ámbito. Hay tres líneas en las que concentro esas bases de la personalidad moral, las cuales están inspiradas en la propuesta durkheimiana de educación moral, éstas son: el espíritu de disciplina, la adhesión a grupos sociales y la autonomía de la voluntad.

Esta cuestión la han valorado especialmente los antiguos alumnos del profesor.

Antiguo alumno³ [adulto]. *Sobre todo, en lo que tenía muchísimo, muchísimo, muchísimo interés era en que desarrollásemos la capacidad crítica, es decir, que sacásemos nuestras propias conclusiones, que analizásemos las cosas, que pensásemos por qué pasan, etc. [...] Insistía muchísimo, muchísimo, muchísimo, en sacar, directa o indirectamente, en que sacásemos la capacidad crítica, la capacidad de analizar y sacar nuestras propias conclusiones al respecto y mirar un poco más allá, hablando de historia, de lo que son las fechas, de lo que son datos "que si los reyes católicos", de analizar porqué ocurrían esas cosas. ¿Por qué ocurrían muchas cosas?*

Asimismo, ha sido un tema recurrente en entrevistas y foros de debate.

Antigua profesora¹. *No sigue modas de que ahora vamos a tratar ecología u otra cosa, eso completamente de acuerdo. Él trata el tema que surge en cada momento. Si sale el tema de las drogas tocan el tema, pero en profundidad, tampoco de cualquier manera, de una manera que a los niños les diga algo. El alcoholismo también lo hablaron.*

Esta es una forma de trabajo que también algunas familias consideran que ha dado sus frutos.

Madre antigua alumna⁶. *Aprendieron a respetarse entre ellos. Aprendieron a respetarse, a valorar que cada niño venía de distintas situaciones en casa y de distintas maneras. Aprendieron a respetarse, que al principio se reían. José María les enseña a cambiar el sentido. "Oye, ponte tú en el lugar de..." Había un niño en clase que tenía creencias religiosas distintas y ese niño murió y mi hija no te puedes imaginar lo que lloró. Y era de otra religión. Él hizo un trabajo con todas las religiones y con eso no estaba ni en contra ni a favor. Mis hijas siguen yendo al catecismo y yo no las he obligado. Ni José María ni nadie le ha quitado ni le ha puesto...ella está de acuerdo con sus cosas y ella va adelante con ellas. No tiene ningún problema al respecto. Les enseñó mucho compañerismo.*

5. FORMULAR PRINCIPIOS MEJORA EL DISEÑO CURRICULAR Y FAVORECE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Una vez comentada la relación teoría-práctica en el diseño curricular del caso en la investigación realizada parece pertinente llegar al establecimiento de algunas conclusiones respecto a la planificación didáctica mediante principios de procedimiento.

Una primera idea destacable es la relevancia que adquieren los principios de procedimiento en la sistematización del pensamiento del profesor y la capacidad para producir ideas: poniéndolas incluso por escrito y divulgándolas, que es el máximo nivel de organización que se les puede dar. Los principios se nutren de lecturas profesionales y de los resultados de los procesos de revisión de la práctica, de reflexión y de investigación-acción (Elliot, 1993a).

Una segunda conclusión es la concepción evolutiva, procesual y temporal de los principios de procedimiento como instrumento de planificación curricular. Aunque los principios formulados por un profesor pueden ser cuestionados desde fuera, el docente se sirve de ellos para crecer y en el esfuerzo por definirlos y redefinirlos buscando un ajuste entre la teoría y la práctica que se nutra de pensamiento y

acción se produce el desarrollo profesional docente y se inicia una andadura hacia el autoconocimiento, la innovación y la mejora escolar. Sin la definición sincera de principios, el profesor puede estar actuando sin conocer realmente cuáles son sus verdaderas intenciones (Fives y Buehl, 2008) y si no realiza investigación-acción puede no conocer realmente tampoco las implicaciones de sus actuaciones en el aula (Postholm, 2008). Como han apuntado Hernán Gascón y González Sánchez (2002), el ego docente es el punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado.

Una tercera idea es el esfuerzo que debe hacer un profesor para trabajar en base a principios de procedimiento. Podría decirse que se hace necesario un perfil de profesor que se comprometa a tiempo completo en el estudio de la pedagogía. Alguien que por las mañanas trabaja con entusiasmo en un centro y que por las tardes revisa sus prácticas escolares y lee sobre los asuntos más diversos de la educación, tratando de escribir sobre ambas cosas y de tomar posición, asumiendo convicciones teórico-prácticas porque en esa tensión es donde se produce el verdadero desarrollo profesional docente (Álvarez Álvarez, 2011: 205).

Una cuarta conclusión es que la investigación-acción, por su parte, es una propuesta acertada en el proceso de relacionar la teoría y la práctica porque constituye un medio para conocer y mejorar la práctica a la par que contribuye a generar teorías de acción y a cultivar un espíritu reflexivo, autocrítico e indagador (Carr, 1996, 2007; Elliott, 1990, 1993b). El profesor, sobre todo a partir de la revisión de grabaciones en vídeo pero también a propósito de diarios y transcripciones de la investigadora, etc., ha recreado sus clases en un contexto de trabajo analítico de revisión de su práctica diaria, que le han permitido volver sobre su acción, repensarla, modificarla y mejorarla. En este sentido, es fundamental reclamar una mayor formación del profesorado, tanto inicial como permanente, en todo lo relativo a asuntos vinculados a la investigación etnográfica en centros educativos.

Una quinta conclusión es que esta forma de diseño curricular compromete más al docente en la consecución de tasas más altas de calidad educativa, entendiendo la autoevaluación como una clave para la mejora, promoviendo para su alumnado actividades diversas con el objeto de que éstos consigan adquirir los aprendizajes y competencias básicas formuladas en el curriculum, atendiendo a la diversidad de ritmos del alumnado, sus contextos de crianza y sus necesidades educativas, y promoviendo relaciones de respeto y convivencia en el aula y fuera de ella, así como mejores relaciones con la comunidad.

En síntesis, puede afirmarse que la formulación de principios de procedimiento por parte del docente es esencial en cualquier diseño curricular que pretenda superar la quiebra entre teoría y práctica. En la pugna por desarrollar los principios en la práctica se desarrollan pedagogías y profesionales de la educación diferentes, mucho más concienciados con su responsabilidad educativa y social. En definitiva: pedagogías y profesionales de excelencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Álvarez, C. (2011). Tesis doctoral: *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/32139>.
- Apple, M. W. (1995). La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional? En VV. AA.: *Volver a pensar la educación*, pp.153-170. Madrid: Morata-Paideia.

- Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. En *Revista Complutense de Educación*, 2, pp. 221- 243.
- Carr, W. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación permanente del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Colección investigación y enseñanza. Serie fundamentos, 3.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Elliot, J. (1993a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993b). *Reconstructing teacher education. Teacher development*. Londres: The Falmer Press.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández Cruz, M. (1994). Principios que guían la práctica en la enseñanza. En L. M. Villar Angulo y P. Vicente Rodríguez (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, pp. 50-67. Barcelona: PPU.
- Fives, H. y Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teacher's knowledge and ability. En *Contemporary Educational Psychology*, 33, pp.134-176.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.
- García Pérez, F. F. (2007). El profesorado y el conocimiento: una relación compleja. En *En Portada*, 63, pp. 24-26.
- Hernán Gascón, A. y González Sánchez, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Martínez Bonafé, J. (1993). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- Peters, R. S. (1959). *The Philosophy of education. Readings on philosophy*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: reflection as key activity. *Teaching and teacher education*, 24, pp. 1771-1728.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rozada Martínez, J. M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (Coord.): *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*, 11, pp. 2-33.