
análisis de la planificación y enseñanza de profesores de E.G.B. (*)

Carlos MARCELO GARCÍA

Pedro DE VICENTE RODRÍGUEZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad de Granada.

1. Contexto del problema

1.1. Introducción

LA investigación que presentamos se centra en el estudio de algunos factores relacionados con dos actividades docentes relevantes, como son la planificación y la enseñanza de clase.

El estudio de los procesos de planificación o enseñanza preactiva (Jackson, 1968) representa uno de los elementos curriculares que aún continúan sin ser plenamente conocidos. No ocurre lo mismo con las funciones docentes durante la enseñanza interactiva, que también abordamos en nuestro estudio.

1.2. Objetivos de la investigación

1. ¿Qué tipo de objetivos formulan los profesores cuando planifican una unidad didáctica?

(*) Han colaborado en esta investigación D.^ª M.^ª Dolores Díaz Noguera, D.^ª Soledad Domene Martos, D.^ª M.^ª Jesús Gallego Arrufat, D.^ª M.^ª José León Guerrero y D. Juan Antonio Morales Lozano.

2. ¿Qué clases de actividades de aprendizaje seleccionan los profesores en sus planificaciones de clase?
3. ¿Qué funciones ponen de manifiesto con más frecuencia los profesores durante su interacción en clase?
4. ¿Qué tipos de pruebas de evaluación consideran los profesores en sus planificaciones?

1.3. Revisión de la literatura

Los investigadores han conceptualizado la planificación de dos maneras: una, como los procesos psicológicos que siguen los profesores para resolver su actuación futura, inventariando los medios y los fines y construyendo un esquema que les sirva de guía a la hora de poner en práctica su enseñanza; otra, como «las cosas que los profesores hacen cuando dicen que están planificando» (Clark y Peterson, 1986).

El modelo más generalizado de planificación es el lineal de Tyler (1950), desarrollado posteriormente por autores como Glaser (1962), Taba (1962), Popham y Baker (1970), Hunt y Sullivan (1974) y otros muchos.

Las investigaciones, sin embargo, parecen demostrar que los profesores no siguen este modelo en sus planificaciones. Así, Taylor (1970) encontró que los profesores centraban su atención esencialmente sobre las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes, sobre la materia de enseñanza y, finalmente, sobre las metas y los métodos de enseñanza; durante la planificación, prestaban escasa atención a la evaluación de los resultados. De igual forma, Zahorik (1975) concluyó, en un estudio realizado con 194 profesores, que éstos daban más importancia al contenido, seguido de la selección de actividades de aprendizaje, elección de materiales, especificación de objetivos y otros como evaluación, diagnosis, organización del ambiente de clase y estrategias de aprendizaje. Peterson, Marx y Clark (1978) encontraron el siguiente orden de importancia concedida a los diferentes elementos programados: contenido, actividades y estrategias de aprendizaje y objetivos. De forma parecida se han decantado otras investigaciones (Goodlad y Klein, 1970; Morine-Dershimer y Wallance, 1976). Morine y Wallance (1975) concluyen, por otro lado, que los profesores con distintos estilos cognitivos difieren en sus planificaciones.

De otra parte, los estudios que se han venido realizando sobre la figura del profesor han sido encuadrados en una serie de paradigmas

(profesiográfico, presagio-producto, de función de producción, proceso-producto, mediacional cognitivo y ecológico), que han tratado de explicar qué es un profesor «eficaz». El paradigma proceso-producto ha pretendido dilucidar aquellas características o funciones del profesor que conllevaban un buen rendimiento de los estudiantes; ello requería el análisis minucioso de la actuación del profesor y, para ello, se han utilizado las técnicas de observación sistemática del aula. La descripción sistemática de las interacciones que se producen en la clase ha sido, al decir de J. R. Davitz (1975) uno de los procesos más importantes que tuvo lugar en los últimos años en el campo de la investigación educativa.

Los instrumentos ideados a tal efecto son los sistemas de análisis de interacción en clase. «Los sistemas de observación representan series de conductas mutuamente exclusivas, completamente inclusivas. Esto es, cada sistema de observación idealmente tiene una categoría que representa a cada conducta que es observada, y cada conducta concuerda solamente con una categoría» (Simon y Boyer, 1974). El sistema ideado por Flanders (1977) comprende diez categorías, de las que las cuatro primeras definen la influencia indirecta, las tres siguientes la directa, dos se refieren a la conducta de los alumnos y la décima a silencio o confusión. A partir de él, ha surgido un elevado número de sistemas de análisis; Simon y Boyer (1974) incluyen en su «Mirrors for Behaviour III» noventa y nueve sistemas de análisis producidos en U.S.A. Así, sólo a título de ejemplo, podemos citar el VICS de Amidon y Hunter, De Landsheere y Bayer, Hughes, Bellack, Gallagher y Aschner, Smith y Meux, Jackson, Perkins, Wright-Proctor, Taba, Waimon y Hermanovitz, Bales, Medley y Mitzel, Ober y, en España, Vázquez Gómez y De Vicente (De Vicente, 1985).

Estos sistemas de análisis de interacción en clase, por otro lado, son utilizados en la descripción de conductas dentro del paradigma mediacional cognitivo, bien usando los ya existentes, bien construyéndolos especialmente para una investigación determinada. (Véase, por ejemplo, Peterson, Marx y Clark, 1978).

2. Metodología

2.1. Sujetos

LA muestra de sujetos que participaron en esta investigación estuvo compuesta por 70 profesores. De estos sujetos, tal como aparece en

la Tabla N° 1, 36 eran varones y 34 hembras; 56 enseñaban en colegios públicos, mientras que 14 lo hacían en colegios privados. Además, de estos colegios, la mayoría (60 %) eran rurales, mientras que 28 eran de zona urbana.

Sexo		Centro		Ubicación		Nivel educativo				
V	H	PUB.	PRIV.	Urb.	Rural	PREESC.	E.G.B.		CS	FP
							CI	CM		
36	34	56	14	28	42	2	18	28	21	1
51,4 %	48,5 %	80 %	20 %	40 %	60 %	2,85 %	26,80 %	41,7 %	31,3 %	1,4 %
								95,7 %		

Tabla N° 1. Caracterización de la muestra con respecto al sexo, tipo de centro, ubicación y nivel educativo impartido por los sujetos.

Respecto al nivel educativo en el que imparten docencia los sujetos de la muestra, encontramos que el 95,7 % de ellos pertenecen a colegios de E.G.B. Dentro de este porcentaje, los profesores que enseñan en el Ciclo Inicial representan el 26,8 %; el 41,7 % en el Ciclo Medio, y el 31,3 % restante imparte docencia en el Ciclo Superior de la E.G.B. Cabe destacar que dos profesores pertenecían a Preescolar, mientras que uno sólo a Formación Profesional.

En cuanto a las especialidades académicas impartidas por los sujetos investigados, señalemos que el 34,7 % enseñaba Lengua y Literatura; el 30 % Ciencias Naturales y Matemáticas y, por último, un 25,7 % Ciencias Sociales.

2.2. Procedimiento

Una vez seleccionados los sujetos que iban a participar en la investigación, se les pidió que, por escrito, planificaran una lección a impartir durante una hora. Se dió a los profesores libertad para que planificaran la lección que desearan. Así mismo, se hizo hincapié en que la secuencia de planificación debería ser la que normalmente pusieran en práctica.

Posteriormente a haber planificado, los profesores impartieron la lección en sus clases con una duración de una hora, siendo ésta grabada en audio, y transcrita posteriormente.

Los profesores entregaron sus planificaciones escritas, que fueron analizadas teniendo en cuenta la secuencia de planificación utilizada; los tipos de objetivos identificados por el profesor (en su caso); las actividades preparadas, así como el tipo de prueba de evaluación planificada por el profesor.

La enseñanza de clase de los profesores, grabada en audio y transcrita, se codificó mediante el «Sistema de Análisis de las Interacciones Verbales en Clase» de Landsheere (1977), que describimos más adelante.

La codificación de las transcripciones se llevó a cabo por dos grupos, compuestos cada uno de tres jueces. Estos jueces fueron entrenados en la métrica y procedimiento de codificación. Antes de proceder a la codificación, calculamos la homogeneidad entre los observadores. Para ello, seleccionamos al azar cinco cintas para cada uno de los dos grupos. Estas cintas fueron codificadas por los miembros del equipo de codificación.

Para el cálculo de la homogeneidad entre jueces seleccionamos el Coeficiente de Concordancia «W» de Kendall. Este test estadístico, como establece Siegel, «puede ser particularmente útil en estudios de confiabilidad entre jueces o entre pruebas y también tiene aplicaciones en estudios de agrupamiento de variables» (1981, pág. 262).

Como se puede observar en la Tabla N^o 2, en todas las cintas las codificaciones fueron homogéneas.

	3	5	6	7	8	12	14	23	25	37
W	0,74	0,90	0,90	0,81	0,81	0,94	0,74	0,86	0,86	0,77

Tabla N^o 2. Valores obtenidos en la W de Kendall en cada una de las cintas, para el cálculo del Coeficiente de Concordancia.

Una vez contrastada la fiabilidad inter-observadores, procedimos a distribuir al azar el total de transcripciones para que fueran codificadas mediante el «Sistema de Análisis de las Interacciones Verbales en Clase» de Landsheere.

2.3. Instrumentos de investigación

Para analizar la planificación y la enseñanza de los profesores,

empleamos varios instrumentos de investigación que describimos a continuación.

El estudio de los tipos y frecuencias de los objetivos instruccionales expuestos por los profesores en sus planificaciones escritas se cuantificó en función de las taxonomías de Bloom y Krathwohl. Ambas taxonomías son ampliamente conocidas. La primera consta de seis categorías: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. La taxonomía de objetivos afectivos de Krathwohl consta de cinco categorías de objetivos: Recepción, Respuesta, Valoración, Organización y Caracterización (Landsheere, V. y G., 1977).

Las actividades de aprendizaje identificadas por los profesores en las planificaciones se codificaron según las categorías establecidas por Taba: introductorias o de descubrimiento; de desarrollo, análisis y estudio; de generalización; de aplicación; resumen y culminación (Villar Angulo, 1982).

Por último, el instrumento empleado para codificar las 70 transcripciones fue el «Sistema de Análisis de las Interacciones Verbales en Clase» de Landsheere y Bayer (1977).

Este sistema consta de nueve categorías y 46 subcategorías. Las categorías se agrupan en tres dimensiones: gestión de clase, transmisión de información y clima psicológico de las relaciones profesor-alumno. La primera dimensión está representada por la categoría «Organización». La segunda dimensión la integran las categorías: «Imposición», «Desarrollo» y «Concreción». Por último, la dimensión referida al clima psicosocial en clase la componen las categorías «Personalización», «Feedback» positivo y negativo, y «Afectividad» positiva y negativa.

El sistema de codificación asume como unidad métrica la «función», entendiendo que una función es todo acto verbal del profesor que se analiza según su dirección y su cometido. La dirección se refiere al interlocutor, mientras que el cometido representa la intencionalidad de dicha función.

3. Resultados

3.1. Análisis de los objetivos en la planificación de los profesores

LA Tabla N^o 3 contiene los objetivos propuestos por los profesores de la muestra, en forma de frecuencias y porcentajes. Hemos seguido, para el análisis de los objetivos del ámbito cognoscitivo, la

taxonomía elaborada por Bloom y colaboradores (1972) y para el dominio afectivo, la de Kratwohl y otros (1973).

Dicha Tabla muestra las frecuencias y porcentajes con que han sido utilizados los diferentes tipos de objetivos del ámbito cognoscitivo, explicando las diferentes categorías del dominio. Observamos que casi la mitad de los objetivos (47,01 %) están referidos a la categoría «conocimiento»; les siguen en importancia los de «comprensión» aunque a bastante distancia (17,19 %); en último lugar, los profesores han seleccionado los objetivos de la categoría «evaluación», sólo con un 5,26 %.

Aparece, pues, de forma evidente la preocupación de los profesores de la muestra por la transmisión de informaciones referidas a conceptos específicos y universales, métodos para la estructuración, análisis, evaluación y crítica de los hechos específicos, y dominio de las estructuras, teorías y generalizaciones que rigen una determinada materia. También tienen en cuenta la comprensión y aplicación por las que un individuo extrae las ideas esenciales de un mensaje y puede aplicarlas a diversas situaciones específicas e individuales.

En cuanto al ámbito afectivo, la Tabla N° 3 indica una clara preferencia por los objetivos de organización (32,14 %), seguidos de los de valoración, recepción y respuesta; los objetivos de caracterización no aparecen en ninguno de los profesores de la muestra. Vemos claramente una preocupación de los profesores porque los alumnos estructuren los valores dentro de un sistema para posibilitar el examen y las relaciones entre ellos, de tal forma que puedan fijar aquellos que son predominantes.

OBJETIVOS COGNITIVOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
CONOCIMIENTO	134	47,01 %
COMPRESION	49	17,19 %
APLICACION	42	14,73 %
ANALISIS		9,47 %
SINTESIS	18	6,31 %
EVALUACION	15	5,26 %
OBJETIVOS AFECTIVOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
RECEPCION	6	21,42 %
RESPUESTA	6	21,42 %

VALORACION	7	25 %
ORGANIZACION	9	32,14 %
CARACTERIZACION	—	—

Tabla N° 3. Frecuencias y porcentajes de objetivos cognitivos y afectivos en la Planificación de los profesores.

3.2. *Análisis de las actividades de aprendizaje en la planificación del profesor*

En la Tabla N° 4 se incluyen las actividades que los profesores de la muestra incluyen en las planificaciones de sus clases. Para la construcción de esta tabla hemos seguido a Hilda Taba (Villar Angulo, 1982).

Aparece en ella una clara preferencia por las actividades de desarrollo, análisis y estudio, con el 40,87 %, seguida de las de aplicación, resumen y culminación (31,45 %).

Observamos que sólo un pequeño porcentaje de profesores (13,85 %) suele comenzar sus lecciones por actividades introductorias, lo que puede significar una preferencia por la transmisión de información en el comienzo del desarrollo de cualquier unidad didáctica, tópico o lección. Parece que los profesores renuncian en gran medida a la posibilidad de diagnóstico que encierra este tipo de actividades, con lo que suponemos que actúan en cierta medida para el «alumno medio» de la enseñanza tradicional, soslayando a su vez la serie de conexiones que podrían establecerse con las experiencias personales de los alumnos. Tampoco se muestran excesivamente preocupados porque los estudiantes realicen generalizaciones que les lleven a coordinar sus ideas y a reformarlas en sus propios términos, a realizar comparaciones y contrastes o a extraer conclusiones.

Sus preferencias están claramente dirigidas al desarrollo de los diferentes aspectos de la materia y a proporcionar el material necesario, así como por aspectos determinantes de la organización del estudio y por la provisión de actividades encaminadas a aplicar lo aprendido y a evaluarlo.

ACTIVIDADES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
INTRODUCTORIAS, DESCUBRIMIENTO	41	13,85 %
DESARROLLO, ANALISIS ESTUDIO	121	40,87 %

GENERALIZACION	41	13,85 %
APLICACION, RESUMEN CULMINACION	93	31,45 %

Tabla N° 4. Frecuencia y porcentajes de las actividades de aprendizaje en la planificación de los profesores.

3.3. Análisis de la evaluación en la planificación de los profesores

Analizamos a continuación los tipos de pruebas de evaluación que han utilizado los profesores de la muestra en la planificación de su enseñanza, al igual que la frecuencia y porcentaje con que éstos aparecen.

De los diferentes tipos de técnicas de evaluación que pueden ser utilizados, los profesores han elegido en su mayoría Pruebas de papel y lápiz. Por el contrario, tanto las Pruebas orales como la Observación han sido seleccionadas en un porcentaje muy bajo.

El análisis global de la evaluación en la planificación de todos los profesores queda reflejado en la Tabla N° 5.

En dicha Tabla podemos apreciar que las *Pruebas de papel y lápiz* han sido empleadas por un 77,6 % de profesores.

Dentro de éstas, han recurrido con una mayor frecuencia tanto a las *Preguntas cortas* (32 %) como a las de *Ensayo y Composición* (26,4 %).

Por otra parte, apenas han utilizado las *Preguntas de respuesta múltiple*. Sólo el 5,6 % de los profesores las han elegido.

Otras pruebas de Evaluación utilizadas, con una frecuencia mucho menor que las Pruebas de papel y lápiz son:

- *Pruebas orales*, empleadas por el 8 % de los profesores, y
- *Observación*, usada por el 7,2 %.

En menor medida, aparecen otros tipos de técnicas de Evaluación, denominada como: *Otras*, dentro de las cuales se incluye la ejecución de dibujos.

Estos han sido empleados por el 4,8 % de los profesores,

- *Entrevistas*, realizadas por un 1,6 %, y
- *Listas de control*, a las cuales sólo ha recurrido el 0,8 % del total de los profesores de la muestra.

TIPO DE EVALUACION		FRECUENCIA		PORCENTAJE	
PRUEBAS DE LÁPIZ Y PAPEL	ENSAYO Y COMPOSICIÓN	33		26,4 %	
	OBJETIVAS	17	97	13,6 %	77,6 %
	PREGUNTAS CORTAS	40		32 %	
	PREGUNTAS DE RESPUESTA MÚLTIPLE	7		5,6 %	
PRUEBAS ORALES		10		8 %	
ENTREVISTAS		2		1,6 %	
OBSERVACIÓN		9		7,2 %	
LISTAS DE CONTROL		1		0,8 %	
OTRAS (dibujos)		6		4,8 %	

Tabla N° 5. Frecuencias y porcentajes de las técnicas de evaluación en la planificación de los profesores.

3.4. Análisis de la enseñanza de los profesores

En la Tabla N° 6 aparecen las frecuencias y porcentajes obtenidos en cada una de las categorías y subcategorías del «Sistema de Análisis de Interacción Verbal» de Landsheere por los 70 profesores investigados.

Cabe destacar que la categoría que mayor porcentaje alcanza es «imposición» (el profesor introduce un contenido, información, tarea, etc.), con un 35,83 %. Dentro de esta función, la subcategoría con más alto porcentaje es «Impone los problemas» (plantea cuestiones, indica tareas, sugiere respuestas, etc...) con un 21,96 %.

En segundo lugar encontramos, con un 30,82 % la función «Organización», que agrupa los actos docentes que regulan la clase, determinando la sucesión de las tareas, creando las condiciones necesarias para la enseñanza, etc. Observamos, pues, que los profesores, durante su interacción con los alumnos dedican un porcentaje considerable de su tiempo a «regular la participación de los alumnos» (21,42 %).

Cabe destacar también que la categoría «Feedback positivo» ha obtenido un porcentaje más elevado que «Feedback negativo» (13,29 % frente a 7,96 %) lo que refleja que los profesores han tendido a utilizar un estilo más indirecto de enseñanza.

F U N C I O N E S	S U B F U N C I O N E S	F R E C U E N C I A S	P O R C E N T A J E S
ORGANIZACIÓN	Regula la participación de los alumnos.	2828	21,42 %
	Organiza los movimientos de los alumnos.	231	1,72 %
	Establece el orden.	1006	7,49 %
IMPOSICIÓN	Resuelve una situación de conflicto o competencia.	25	0,18 %
	Impone las informaciones.	1173	8,73 %
	Impone los problemas.	2950	21,96 %
	Impone un método de solución, forma de proceder.	228	1,69 %
	Sugiere las respuestas.	293	2,18 %
DESARROLLO	Impone una opinión o juicio de valor.	105	0,78 %
	Impone una ayuda no solicitada.	63	0,46 %
	Estímulo.	57	0,42 %
PERSONALIZACIÓN	Pide una investigación personal.	21	0,15 %
	Estructura el pensamiento del alumno.	649	4,85 %
	Aporta una ayuda solicitada por el alumno.	89	0,66 %
	Acepta una exteriorización espontánea.	300	2,23 %
FEEDBACK POSITIVO	Invita a un alumno a tener en cuenta su exp. extraescolar.	119	0,88 %
	Interpreta una situación personal.	56	0,41 %
	Individualiza la enseñanza.	62	0,46 %
FEEDBACK NEGATIVO	Da su aprobación de una manera estereotipada.	468	3,48 %
	" " " repitiendo la respuesta.	1069	7,96 %
	" " " de forma específica.	163	1,21 %
	" " " alguna otra forma.	85	0,65 %
	Desaprueba de una manera estereotipada.	61	0,45 %
CONCRECIÓN	" " " repitiendo la resp. de forma irónica.	95	0,70 %
	" " " de una manera específica.	135	1,00 %
	" " " alguna otra manera.	61	0,45 %
AFECTIVIDAD POSITIVA	Feedback diferido.	23	0,17 %
	Utiliza un material.	84	0,62 %
	Invita al alumno a servirse de un material.	145	1,07 %
	Técnicas audiovisuales.	48	0,35 %
AFECTIVIDAD NEGATIVA	Escribe en la pizarra.	89	0,66 %
	Alaba, reconoce el mérito, cita como ejemplo.	127	0,94 %
	Muestra solicitud.	16	0,12 %
	Alienta.	40	0,29 %
	Promete una recompensa.	—	—
AFECTIVIDAD NEGATIVA	Recompensa.	—	—
	Tiene sentido del humor.	47	0,35 %
	Se dirige al alumno con una palabra afectuosa.	31	0,23 %
	Critica, acusa, ironiza.	57	0,42 %
AFECTIVIDAD NEGATIVA	Amenaza.	7	0,05 %
	Amonesta.	77	0,57 %
	Reprende.	138	1,02 %
	Castiga.	7	0,05 %
	Difiere de una manera vaga.	5	0,03 %
Rechaza una exteriorización espontánea.	43	0,32 %	
Adopta una actitud crítica.	4	0,03 %	

Tabla N° 6. Frecuencias y porcentajes de las funciones docentes según el «Sistema de Interacción Verbal» de Landsheere y Bayer.

4. Conclusiones

SOBRE la base de los datos obtenidos de la investigación, extraemos las siguientes conclusiones:

1. Los profesores de la muestra consideran en primer lugar, dentro

del ámbito de los objetivos cognoscitivos, aquellos que se refieren al *conocimiento*. Consideran, además, los de *comprensión* y *análisis*, si bien a bastante distancia de los de conocimiento. Dentro del dominio afectivo, los profesores manifiestan una cierta preferencia por los referidos a la *estructuración de valores*, si bien a poca distancia de los de *valoración*, *recepción* y *respuesta*. Es de destacar la absoluta despreocupación por los objetivos de caracterización.

2. Los profesores ponen de manifiesto su preferencia por las actividades de *desarrollo*, *análisis* y *estudio*, así como por las de *aplicación*, *resumen* y *culminación*. Parecen, pues, preocupados principalmente por el desarrollo de la materia, por proporcionar a los estudiantes el material necesario, por la organización del estudio y por la aplicación y evaluación de lo aprendido.

3. Existe una clara preferencia de los profesores de la muestra por las *pruebas de papel y lápiz*, en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Dentro de este tipo de pruebas, insisten principalmente en las *preguntas cortas* y las pruebas de *ensayo y composición*. Son poco partidarios de las pruebas objetivas y mucho menos de las de respuesta múltiple. Olvidan casi en general pruebas como la observación, las pruebas orales y, sobre todo, la entrevista.

4. En la interacción, los profesores se inclinan por la categoría *Imposición*, es decir, por la introducción de contenidos, informaciones, tareas, etc., pero, esencialmente y dentro de esa categoría, por el planteamiento de cuestiones, tareas y problemas y sugerirles respuestas a los alumnos. Se encuentran preocupados también por aquellos aspectos referidos a la organización de la clase y de la enseñanza, regulando la participación de los estudiantes en la enseñanza-aprendizaje. Se interesan además por la motivación de los alumnos, prefiriendo claramente la positiva a la negativa.

REFERENCIAS

- BLOOM, B. y otros (1972): *Taxonomía de los objetivos de la educación, tomo I, Ambito del conocimiento*, Alcoy, Marfil.
- CALDERHEAD, J. (1984): *Teachers Classroom Decision-Making*, London, Holt, Rinehart and Winston.
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. (1986): «Teacher Thought Process», en WITTROCK, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*, New York, McMillan.
- DAVITZ, J. R. (1975): «Algunos métodos para estudiar la interacción que se desarrolla en el aula», en DEUTSCH, M. (ed.) *Psicología social de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- DOYLE, W. (1978): «Paradigms for research on teacher effectiveness», en SHULMAN, L. S. (ed.): *Review of research in education*, Vo. 5. Citado por GAGE, N. L., o.c.

- FLANDERS, N. L. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*, Salamanca, Anaya.
- GAGE, N. L. (1977): *The Scientific Basic of the Art of Teaching*, New York, Teacher College Press.
- GLASER, R. (1962): *Training Research and Education*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- GOODLAD, J. y KLEIN, M. F. (1970): *Behind the classroom door*, Worthongton, Charles A. Jones.
- HUNT, D. E. y SULLIVAN, E. V. (1974): *Between psychology and education*, Hillsdale, Illinois, Dryden Press.
- JAKSON, P. W. (1975): *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.
- KRATWOHL, D. R. y otros (1973): *Taxonomía de los objetivos de la educación, Clasificación de las metas educativas, tomo II, Ambito de la afectividad*, Alcoy, Marfil.
- LANDSHEERE, G. y BAYER, E. (1977): *Cómo enseñan los profesores*, Madrid, Santillana.
- LANDSHEERE, V. y G. (1977): *Objetivos de la educación*, Barcelona, Oikos-Tau.
- MARCELO, C. (1985): «Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamientos, juicios y toma de decisiones», *Cuestiones Pedagógicas*, 2, págs. 99-110.
- MARCELO, C. (1986): *Planificación y toma de decisiones en el currículo y la instrucción*, Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Tesis Doctoral.
- MORINE, G. y WALLANCE, E. (1975): *Study of teacher and pupil perceptions of classroom interaction*, Teacher Report, San Francisco, Far West Laboratory.
- MORINE-DERSHIMER, G. y WALLANCE, E. (1976): *Teacher Planning. Beginning Teacher Evaluation Study*, Special Report C, San Francisco, Far West Laboratory.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.): *La enseñanza. Su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- PETERSON, P. L., MARX, R. W. y CLARK, C. M. (1978): «Teacher Planning, Teacher Behavior, and Student Achievement», *American Educational Research Journal*, 15, 3.
- POPHAM, W. J. y BAKER, E. (1970): *Establishing Instructional Goals*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- SHAVELSON, R. J. y STERN, P. (1983): «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta», en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.): o.c.
- SIEGEL, S. (1982): *Estadística no paramétrica*, México, Trillas.
- SIMON, A. y BOYER, E. G. (1974): *Mirrors for Behaviour III. An Anthology of Observation Instruments*, Wyncote, Pennsylvania, Published by Communication Materials Center Rices Mill Road.
- TABA, H. (1962): *Curriculum Development. Theory and Practice*, Harecurt Brace Jovanpich. Traducción española (1983), Buenos Aires, Troquel.
- TAYLOR, P. H. (1970): *How Teachers Plan their Courses*, Slough, Bucks, England, National Foundation for Educational Research.
- TYLER, R. (1950): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.
- VICENTE, P. S. de (1985): *La interacción en el aula*, Granada, I.C.E.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.) (1982): *Minicurso Modelo Inductivo. Manual de Programación*, Sevilla, I.C.E. de la Universidad.
- ZAHORIK, J. A. (1975): «Teacher's planning models», *Educational Leadership*, 33.