

Mesa 4: “Innovación en Formación del Profesorado”

Modera: Verónica Cobano-Delgado Palma.

HACIA UN MODELO ALTERNATIVO DE SUPERVISIÓN DEL PRÁCTICUM

Jorquera Jaramillo, M^a Cecilia

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica
Universidad de Sevilla
mcjorquera@us.es

Pineda Alfonso, José Antonio

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universidad de Sevilla
apineda@us.es

RESUMEN

Dos supervisores de prácticum de profesorado propusieron a 34 estudiantes tareas de reflexión, análisis y elaboración teórica de un modelo didáctico personal, a partir de lecturas conectadas con la práctica del aula. Se realizaron sesiones grupales e individuales de supervisión, además de entrevistas, y cada uno de los docentes redactó un diario de las sesiones de supervisión. El texto de las memorias redactadas por los y las estudiantes fue analizado para evidenciar el grado de reflexión, análisis, elaboración teórica y competencia en la planificación de las intervenciones en el aula. Aun encontrando algunos casos que reflejan fuerte resistencia y apego a un modelo “practicista”, las tareas planteadas se mostraron muy fructíferas. La experiencia será desarrollada, formulando un sistema de categorías para el análisis de las memorias y conectando las narraciones autobiográficas profesionales con los modelos didácticos personales del alumnado.

Palabras clave: prácticum del profesorado; formación inicial del profesorado; concepciones epistemológicas del profesorado; identidad profesional del profesorado; innovación en la supervisión del prácticum.

AIMING AT AN ALTERNATIVE MODEL OF TEACHERS’ PRACTICUM SUPERVISION

ABSTRACT

Two supervisors of teachers’ practicum suggested tasks related to reflection, analysis and theorizing on their personal instructional model to 34 student teachers. For this purpose the students read articles connected to classroom practice. Group and individual supervising sessions, and interviews were carried out. Each supervisor wrote his/her own diary related to the supervising sessions. The text of the students’ practicum reports was analyzed in order to identify their degree of reflection, analysis, theorizing, and their competence on instructional planning. Even if some cases reflect a strong resistance and attachment to a ‘practical’ model, the suggested tasks appeared to be quite fruitful. This experience aims at further development, by means of using a category system to analyze the reports, and connecting the professional autobiographical narratives to the students’ personal instructional models.

Keywords: teachers’ practicum; initial teacher education; teachers’ professional knowledge; teachers’ professional identity; innovation in teachers’ practicum supervision.

INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

El Prácticum es un período determinante en la formación inicial de profesores, en el que la intervención del tutor de aula y del supervisor universitario puede conducir a diferentes modos de elaboración de la experiencia por parte del futuro profesor/a. Es el momento en el que el estudiante-profesor toma contacto con aulas reales y tiene la oportunidad de relacionar lo aprendido en las aulas universitarias con la realidad escolar. Si la supervisión no plantea tareas específicas al estudiante, éste se limita a imitar los modelos que tiene a su alcance, o bien, se deja condicionar por la necesidad de ser evaluado por el tutor de aula, limitando su actuación a lo que éste le propone. Si es así, comenzaría la socialización profesional, en la que el profesor aprende, intuitiva y asistemáticamente, “recetas” de sus compañeros que se integrarán en su conocimiento profesional. Sin embargo, se plantea la necesidad de hacer de la experiencia del prácticum una posibilidad de ampliar y enriquecer una aproximación sistemática a la enseñanza, desarrollando la capacidad de reflexión y análisis de la realidad escolar, que podría constituir un elemento del semillero del desarrollo profesional que deberá comenzar en el momento de ejercer como profesor.

La literatura sobre el prácticum del profesorado es rica y amplia. De los numerosos temas que se desprenden de ella, el conocimiento profesional representa una clave para trabajar con las concepciones epistemológicas del estudiante-profesor (Young, 1981; Pope y Scott, 1988; Porlán y Rivero, 1998), ya que con ellas podrá sucesivamente continuar elaborando su conocimiento profesional, contribuyendo al enriquecimiento de las mismas, lo que tendrá consecuencias en el quehacer de aula. Al ser gran parte del conocimiento profesional *de hecho* de naturaleza irracional, además de adquirido por vía sociocultural, y muy cercano al conocimiento de sentido común, éste es muy resistente al cambio y requiere de una elaboración específica. Entre las características de las concepciones epistemológicas se encuentran las siguientes tendencias: a la disociación entre la teoría y la acción y entre lo explícito y lo tácito, a la simplificación y al reduccionismo, a la conservación-adaptativa y rechazo a la evolución-constructiva, y a la uniformidad y rechazo a la diversidad (Porlán et al., 1997).

Al poner en juego la acción, el quehacer de aula también guarda estrecha relación con la construcción de la identidad personal y profesional que tiene sus raíces en las experiencias como alumnos (Elbaz, 1981), reforzadas posteriormente por la formación inicial, y por lo que interiorizan sobre cómo conciben y practican la enseñanza (Porlán et al., 1998). Hay incluso quien afirma la necesidad de formular una teoría de la acción en el aula (Merchán, 2009). Las actuaciones de aula, por estar relacionadas con la identidad, podrán modificarse sólo si se incluye algún tipo de elaboración identitaria. Sobre la identidad profesional del profesorado se cuenta con numerosos estudios (Giddens, 1995; Taylor, 1996; Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000; Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Timostsuk y Ugaste, 2010, entre otros).

En la acción en el aula se utiliza un conocimiento consolidado, sin cuestionarse, y se explicita en gran parte mediante rutinas y guiones (Yinger, 1979). Por ello, los profesores noveles recurren en sus primeras experiencias de enseñanza a sus antiguos recuerdos de aprendizaje infantiles o adolescenciales, a pesar de conocer otros modelos durante la formación inicial. Esto sugiere que la formación inicial debería intentar modificar las ideas en que están enraizadas las actuaciones de aula del docente. Para ello, elaborar las concepciones epistemológicas del profesorado puede constituir una herramienta de desarrollo profesional o bien un obstáculo para la realización del proyecto educativo (Porlán, 1994; Giordan, 1996; Pagès Blanch, 1996; Martín del Pozo, 2000; Porlán y Solís, 2003; Jorquera, 2010a), según cuál sea su naturaleza y cómo se propongan. Cuando éstas no son elaboradas, se incorporan al quehacer de aula en forma automática e inconsciente. Por

ello, el trabajo con las concepciones epistemológicas de los estudiantes-profesores es una necesidad de primer plano en la formación inicial, especialmente en relación con el prácticum. Concebir la acción en el aula como fruto de un conocimiento práctico profesional (Porlán et al., 2010) favorece la ya clásica reflexión sobre la práctica (Schön, 1998), es decir, la elaboración de las concepciones epistemológicas del estudiante-profesor. Como señalan Porlán et. al. (2010), el mundo de la acción es un contexto inmediato e inseguro en el que el formador de estudiantes-profesores no debe confiar en que éstos lleven a cabo espontáneamente diferentes integraciones epistemológicas entre lo racional y la acción misma. Por ello, es imprescindible planificar intervenciones que promuevan estas integraciones, para contribuir a enriquecer la enseñanza más allá del modelo tradicional. El alumnado refleja el grado de elaboración de sus concepciones en la redacción de la memoria del prácticum, sobre todo si ha sido conducido adecuadamente para ello.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Considerando todo lo anterior y observando en nuestras precedentes experiencias de supervisión del prácticum que en numerosas ocasiones el alumnado atribuye a la redacción de la memoria un significado de segundo orden, incluyendo en múltiples ocasiones extensos apartados copiados literalmente de documentos consultados en los centros, o secuencias didácticas procedentes integralmente de algún libro de texto, nos planteamos la necesidad de una intervención que pudiera producir cambios que posteriormente se podrían reflejar en las aulas. Para ello, nos planteamos como objetivo poder incidir realmente en la formación inicial del profesorado desde esta experiencia crucial para el alumnado, y comenzamos a analizar las memorias de prácticum como reflejo de una serie de cuestiones, como las mencionadas, que merecían nuestra atención.

En esta fase, los supervisores buscaron *posibles conexiones entre teoría y práctica, los modelos de referencia de cada estudiante, cuáles de ellos llegaron a constituirse como modelo personal de cada uno, las características del modelo didáctico personal*, entre otros. El objetivo que nos planteamos, fue *conseguir que el alumno de Maestro construya una visión compleja de la realidad del aula*, para lo que necesita referentes teóricos capaces de guiar su mirada. Precisamente, la relación entre teoría y práctica se presenta como un obstáculo, en particular, por la disociación entre ambas: se trata de una perspectiva que se ha instalado, porque viene ocurriendo en toda la escolaridad, incluida la universidad. Para poder proporcionar esos referentes teóricos, se propusieron algunas lecturas con una fuerte vinculación con la práctica, en particular, García Pérez (2000), sobre los modelos didácticos, Porlán y Martín (1991), sobre el diario del profesor, y, en el caso de educación musical, Jorquera (2010b), sobre los modelos didácticos en educación musical. El propósito de estas lecturas consistía en proponer tareas específicas, como establecer relaciones entre la teoría y la práctica, para ir construyendo progresivamente la perspectiva del profesor investigador, en la acción, que es a la vez observador que reflexiona y profesor que toma decisiones, las aplica y debe disociar su observación de la acción misma. En el caso de los estudiantes de educación musical, además, se propuso utilizar, desde hace algunos años, un cuestionario inicial que evidencia precisamente los componentes del modelo didáctico personal de cada estudiante y al que los estudiantes respondieron también al finalizar el prácticum, siendo luego sometido a análisis por parte de los estudiantes, teniendo como referente la lectura del artículo de Jorquera (2010b).

Se solicitó a los estudiantes incluir un diario de prácticum que fuera reflexivo, en el que no sólo se describieran los sucesos del aula y del centro, sino que además cada uno/a debía ir perfilando el modelo en acción que observaba en su tutor o tutora, y que incluyera sus propios posicionamientos con respecto a los distintos elementos implicados: organización del centro, contenidos, metodología, ambiente de aula, relaciones, etc. Con todo esto, se pretendía que el alumnado pudiera introducir la perspectiva dialéctica entre lo posible y lo deseable, activando de este modo su capacidad de reflexión y análisis de la realidad escolar, además de estimular la elaboración, por lo

menos inicial, del modelo didáctico personal de cada uno.

Tal como establece el programa para el prácticum, se solicitó también que cada estudiante diseñara una o varias secuencias de actividades, teniendo en cuenta lo aprendido hasta ese momento en el ámbito universitario, las potencialidades y carencias del modelo observado en el aula durante la experiencia de prácticum, y sus propias apreciaciones de mejora de la actuación del tutor y de las suyas propias. En algunos casos, cuando la intervención del tutor o la tutora de aula no dejó espacio para la iniciativa y la creatividad docente del estudiante, se les pidió que reflejaran en el diario lo realmente sucedido en el aula, con la correspondiente reflexión y análisis, y que incluyeran una secuencia de actividades como hubieran deseado que fuera su intervención en el aula. Los estudiantes de educación musical debieron incluir el cuestionario al que respondieron al comenzar y al que volvieron a responder una vez finalizada la experiencia del prácticum, y su análisis, como forma de concienciación acerca del propio modelo didáctico personal.

En cada uno de los apartados previstos por el programa del prácticum, los estudiantes narraron las experiencias llevadas a cabo en el centro y en el aula, e incluyeron reflexiones con carácter de evaluación de los diferentes aspectos. En las conclusiones, cada alumno/a debía comenzar a construir el embrión de su modelo didáctico personal, elaborado a partir de lo que cada uno había observado y analizado, incluyendo sus acciones y reflexiones durante el prácticum.

Las memorias fueron completadas con entrevistas personales de tutoría, en las que cada estudiante exponía su autobiografía profesional, en particular, reflexionando sobre sus experiencias como alumno, en las que es posible reconocer los modelos que se fueron asentando y que llegaron a constituirse como referentes para su actual acción en el aula.

METODOLOGÍA

Esta primera aproximación a una supervisión transformadora se realizó con una muestra de 22 memorias correspondientes al prácticum de 2º curso de la diplomatura de Maestro, y 12 memorias de estudiantes de la especialidad de educación musical (3º curso, diplomatura), elaboradas durante el curso 2010/11. El carácter de la indagación fue cualitativo, utilizando el análisis de contenido, aplicado al texto de las memorias, que fue analizado mediante códigos abiertos. Además, cada uno de los supervisores redactó un diario de campo que recogió las observaciones realizadas en las sesiones de supervisión y en las entrevistas a los estudiantes en sesiones de tutoría.

RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

En las tablas 1 y 2 se describen sintéticamente los resultados, en correspondencia con cada uno de los casos.

P1	Observaciones
M01	No asistió a las sesiones de supervisión. En una entrevista en tutoría refiere que pensaba que las prácticas consistían en lo que se hace en el colegio. Ante mi pregunta acerca de la función del supervisor duda, finalmente afirma que cree que es “el que pone la nota”.
M02	No sigue ninguna de las pautas acordadas en las sesiones de supervisión.
M03	No diseña ninguna actividad, se limita a “dar el libro de texto”.
M04	Entiende por “flexibilidad en los agrupamientos” como “cambiar a los alumnos de sitio”.
M05	Copia literalmente fragmentos del Proyecto Educativo de Centro, en el que se habla de “constructivismo”, “aprendizaje significativo”, etc. Después define la metodología de su tutora como de “clase magistral”, y ella misma define así su modelo didáctico personal.
M06	Se contradice, primero afirma que los agrupamientos están hechos para trabajar en grupos de 4, más adelante, en su memoria describe la dinámica de la clase: “los alumnos en sus pupitres orientados hacia la pizarra”.
M07	Escribe una memoria narrativa y descriptiva sin ninguna reflexión.
M08	No diseña actividades, refiere que su tutora le ha obligado a utilizar el libro de fichas.
M09	Ha leído las lecturas recomendadas y ha aplicado lo aprendido al diseño de actividades y a la observación crítica del aula.
M10	Hay un esbozo de análisis crítico, diseña actividades pero no las experimenta porque su tutora le dice que había que dar todo el temario por el libro de texto.
M11	La mayor parte de la memoria son fragmentos de texto copiados de documentos organizativos o curriculares del centro en el que ha hecho las prácticas.
M12	Describe a una tutora innovadora que no sólo le ha permitido sino que le ha animado a diseñar y experimentar actividades.
M13	Diseña actividades y las experimenta. Hay análisis crítico y autocrítico sobre lo que ha observado y hecho en las prácticas.
M14	Describe unas prácticas en las que se ha sentido utilizada para tareas que no le correspondían: hacer fotocopias y recados, sustituir profesores, vigilar el patio, etc.
M15	Su memoria está llena de pronunciamientos teóricos que no se corresponden con las prácticas que describe, tanto en su tutora como en ella misma.
M16	Observa y registra en su diario de manera crítica y reflexiva las actividades dentro y fuera del aula.
M17	No parece entender que pueda haber una relación entre las lecturas teóricas y la práctica en el aula, son dos mundos separados.
M18	Diseña una unidad didáctica incomprensible, hecha de fragmentos de libros de texto, habla de metodología activa y de aprendizaje significativo pero actúa según el modelo tradicional-transmisivo ha observado en su tutor.
M19	Refiere un modelo de “buenas prácticas” en su tutora, diseña actividades, las experimenta, realiza un análisis crítico y reflexivo.
M20	Describe unas prácticas en las que ha desempeñado la función de ayudante del tutor.
M21	Describe un modelo de la tutora basado en la realización de fichas y en actividades repetitivas.
M22	Esboza un mínimo análisis crítico de su experiencia de prácticas.

Tabla 1: Descripción de los aspectos más relevantes de las memorias P1.

P1	Observaciones
M23	No aplica ningún tipo de conocimiento que se pueda relacionar con la lectura de los artículos señalados como referencia para el análisis. El análisis, cuando lo hay, es intuitivo. Dice muy poco sobre las características del centro.
M24	Incluye los objetivos copiados de los documentos del centro. Constructivismo observado en la tutora, declarado y no realizado, según las descripciones. Conocimiento de sentido común. No relaciona con los conocimientos adquiridos anteriormente en la carrera ni con las lecturas sugeridas.
M25	No asistió a las reuniones de supervisión. No refleja ningún análisis ni aplicación de conocimientos adquiridos en la carrera o en las lecturas sugeridas.
M26	Análisis excesivamente optimista de su modelo didáctico. Buena capacidad de observación de los sucesos en el centro y buena reflexión sobre ellos.
M27	El centro elegido fue aquel en que cursó enseñanza primaria. Actitud escasamente crítica. No analiza el centro. Su autoevaluación consiste sólo en la satisfacción de haber podido realizar el prácticum. Exceso de optimismo.
	Excesivo optimismo sobre su modelo didáctico. Buena capacidad reflexiva y de análisis. Su

M28	planificación refleja una docencia posiblemente muy tradicional.
M29	Buena capacidad de reflexión, crítica y autocrítica. Análisis correcto y documentado. La planificación es correcta formalmente y es también personal.
M30	Reflexión genérica. Exceso de optimismo. Copia integral de textos sin ser sometidos a ningún tipo de análisis. Numerosas valoraciones exclusivamente afectivas. Conclusiones genéricas y poco reflexivas.
M31	Buena capacidad de análisis, reflexión, crítica y autocrítica. Algunos análisis son más bien retóricos. Buenas observaciones, aunque no las lleva hasta sus últimas consecuencias.
M32	Realiza el prácticum de 2º y de 3º simultáneamente. No ha cursado Didáctica de la especialidad. Amplias secciones integralmente copiadas de los documentos del centro, incluyendo una parte copiada de una memoria redactada por otra persona. El diario refleja sólo los contenidos tratados en cada clase.
M33	Descripción extensa del contexto, sin ningún análisis. Análisis del aula más bien teórico. Planificación copiada de algún texto. Menciona métodos para la corrección de conductas que coinciden todos con castigos. No utiliza las lecturas sugeridas.
M34	Mucha descripción, pero no hay análisis. Tentativa de análisis del modelo didáctico de su tutor y del suyo, con exceso de optimismo. La planificación fue copiada de algún texto.

Tabla 2: Descripción de los aspectos más relevantes de las memorias P2.

En la síntesis expuesta en las tablas 1 y 2 se aprecia que, a pesar de algunos casos extremos que no asistieron a las sesiones de supervisión (M01 y M25), la mayoría de los estudiantes muestran desarrollo en cuanto a su capacidad de reflexión y análisis, en diferentes grados. La no asistencia a las sesiones de supervisión y la falta de aplicación de las pautas propuestas son una muestra de la complejidad del cambio en la enseñanza. Los aprendizajes realizados a lo largo de la trayectoria escolar pueden llegar a determinar una inercia que vuelve imposible la aplicación de lo propuesto por los supervisores. Un reflejo de esta resistencia a las lecturas como consecuencia de la experiencia escolar anterior, además de una visión “practicista” de la experiencia, como si la docencia fuera sólo un *hacer*, no necesariamente apoyado por elaboración teórica, que ha sido imposible modificar, etc., se puede reconocer en tres casos examinados por P1 (de 22), y en cuatro casos supervisados por P2. El resto de los alumnos ha logrado construir memorias de prácticas más reflexivas, secuencias de actividades más en consonancia con la realidad del aula, y han definido su modelo didáctico personal sin que éste sea consecuencia de repetición acrítica e irreflexiva de algo leído o visto, sino de un proceso de atribución de sentido a su experiencia.

Sin duda, la aproximación se ha mostrado fructífera, aunque requiere investigación y desarrollo ulterior. Éste podría producirse gracias a un análisis de contenido más sistemático, utilizando como referente un sistema de categorías, que podría reflejar aspectos más específicos de la reflexión y el análisis de cada uno de los estudiantes. En particular, el análisis del centro escolar, entendido como *contexto* de la acción docente del profesorado y del estudiante-profesor, podría constituir uno de los aspectos a tener en cuenta. Una segunda categoría a incluir en el análisis de las memorias debería ser la consideración, separada respecto a lo anterior, de la observación de los sucesos del aula, es decir la *heteroobservación* del tutor y demás eventos. También se habrá de incluir la *autoobservación* del estudiante-profesor, en particular como actor de la docencia e interacción con el alumnado. Finalmente, la *planificación* de la intervención en el aula podría ser entendida como una categoría separada. En relación con esto, en una experiencia anterior fue posible verificar, estudiando un caso específico, que parece ser que el análisis del contexto se presenta como más complejo y difícil respecto al análisis del aula, sea éste referido a auto o heteroobservación (Jorquera, 2011).

Otro aspecto que merece ser desarrollado, precisamente teniendo en cuenta los aspectos relacionados con el desarrollo de la identidad profesional, es la relación que los estudiantes-profesores puedan establecer entre su autobiografía profesional y la elaboración de su modelo didáctico personal para su desempeño como docente en un futuro. Este aspecto fue tenido en cuenta

en la presente experiencia, pero no fue tratado como un aspecto relevante en el que es necesario incidir para poder instalar la necesidad del cambio y el desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Elbaz, F. (1981). The teachers' practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207 Recuperado en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la Escuela*, 28, 7-22.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010a). Las ideas de estudiantes de maestro sobre educación musical. *Investigación en la Escuela*, 70, 101-112.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010b). Modelos didácticos en la enseñanza musical: El caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 214, 52-74. Recuperado en <http://www.scielo.cl/pdf/rmusic/v64n214/art06.pdf>
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2011). Enrique: una experiencia de prácticas de enseñanza. *Actas del VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros/as que Hacen Investigación e Innovación en la Escuela. Córdoba, Argentina, 17 al 22 de Julio de 2011*, Córdoba, Argentina. Recuperado en http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/pages/pdf/eje_2/pdf_2_espana/E005.pdf
- Martín del Pozo, R. (2000). Una experiencia de formación inicial sobre el comportamiento de los materiales: Relato y análisis de las concepciones de los futuros maestros. *Investigación en la Escuela*, 42, 29-43.
- Merchán Iglesias, F. J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-11.
- Pagès Blanch, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las ciencias sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- Pope, M. L. y Scott, E. M. (1988). La epistemología y la práctica de los profesores. En R. Porlán A., J. E. García Díaz y P. Cañal (Eds.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (179-192). Sevilla: Díada.
- Porlán A., R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: El caso de los estudiantes de magisterio. *Investigación en la Escuela*, 22, 67-84.
- Porlán A., R., Martín del Pozo, R., Rivero G., A., Harres, J., Azcárate G., P. y Pizzato, M. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias*,

28(1), 31-46.

- Porlán A., R., y Martín Toscano, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Porlán A., R. y Rivero G., A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Porlán A., R., Rivero G., A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Porlán A., R., Rivero G., A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Porlán, R. y Solís, E. (2003). Las concepciones del profesorado de Ciencias en Secundaria en formación inicial. *Investigación en la Escuela*, 49, 5-22.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Timostsuk, I. y Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.
- Yinger, R. J. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 18, 163-169.
- Young, R. E. (1981). A study of teachers' epistemologies. *The Australian Journal of Education*, 25(2), 144-194.**

ENSEÑANZA SOBRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL MAES

Merchán Iglesias, F. Javier

Departamento de Didáctica de las Ciencias Exp. y Soc.

Universidad de Sevilla

jmerchan@us.es

RESUMEN

En este texto se plantea una propuesta para la enseñanza de la asignatura Innovación docente en Ciencias Sociales que se imparte en el MAES. Esta propuesta se basa, por una parte, en el análisis de proyectos innovadores y, por otra, en el estudio de la cuestión del cambio educativo. Se sostiene que el conocimiento de experiencias innovadoras, junto a la reflexión sobre los procesos de cambio, facilita a los estudiantes recursos para formular propuestas innovadoras viables.

Palabras clave: Innovación docente, cambio educativo, proyectos innovadores, enseñanza de las Ciencias Sociales.

ABSTRACT

In this text there is a proposal for the teaching of the subject teaching innovation in teaching of social sciences that is offered at the MAES. This proposal is based, on the one hand, in the analysis of innovative projects and, on the other hand, in the study of the question of educational change. Argues that the knowledge of innovative experiences, together with reflection on processes of change, helps students resources to formulate viable innovative proposals.

Key words: Teaching innovation, educational change, innovative projects, teaching of social sciences

Introducción

La presente aportación trata del diseño de la materia Innovación docente e Investigación educativa que, dentro del Módulo específico de Ciencias Sociales, se imparte en el Master Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES). Como se sabe, este Master tiene carácter profesional y su objetivo es la formación inicial del profesorado que va a impartir clases en las citadas enseñanzas. Más concretamente, la materia a la que se hace referencia, trata de desarrollar en los alumnos, entre otras, la competencia específica de conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de las especialidades integradas en el área correspondiente.

Desde su implantación en la Universidad de Sevilla, hace ahora tres años, se viene ensayando una organización de los contenidos y una estrategia metodológica que se basa en el principio de analizar experiencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, combinando, al mismo tiempo, ese análisis con reflexiones de carácter teórico acerca de la problemática de la innovación y el cambio en la educación. De esta forma se pretende que el alumnado conozca, por una parte, casos prácticos y, por otra, se familiarice con las dificultades y posibilidades de la mejora de la educación. Se trata así de capacitar a los alumnos para poner en marcha iniciativas de cambio, dotándolos de referentes y de recursos estratégicos que hagan viables esas iniciativas.

Descripción de la experiencia

El contenido de la materia sigue un trayecto circular, estructurándose en los siguientes apartados:

- a) Supuestos y bases teóricas de la innovación.
- b) Principios de la innovación en la enseñanza de las CCSS, la Geografía y la Historia
- c) Estrategias, experiencias y proyectos innovadores.
- d) Balance: logros y dificultades de la innovación educativa.

El abordaje de estos contenidos se realiza, por una parte, mediante el análisis de textos e informaciones relativas al problema del cambio educativo, así como de materiales acerca de los principios que, desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, han configurado las bases teórico-prácticas de la innovación. Por otra parte, se analizan experiencias innovadoras a partir del estudio de proyectos desarrollados, particularmente en España. Finalmente, se concluye con reflexiones que, a modo de recapitulación y conclusiones, tratan de hacer un balance acerca de los criterios y dificultades que deben tenerse en cuenta a la hora de poner en marcha procesos de cambio. Tanto en la estructura de los contenidos como en la secuencia metodológica, se adopta una perspectiva de análisis socio-histórico, es decir, se trabajan los principios y experiencias innovadoras a lo largo del tiempo, contextualizándolos en los ámbitos socio-temporales en los que se produjeron, ya que se parte de la tesis de que la innovación y el cambio educativo no son meramente fenómenos técnicos sino también, y, quizás, principalmente, fenómenos insertos en circunstancias históricas, sociales y culturales de más amplio radio.

Supuestos y bases teóricas de la innovación educativa

El punto de partida en el desarrollo de la asignatura consiste en una primera aproximación a conceptualizaciones y problemas teóricos sobre la innovación y el cambio en educación. En primera instancia se plantea el debate acerca de las perspectivas hoy presentes acerca de la mejora la educación, a saber: la reforma pedagógica y la gestión empresarial de la escuela (vid. Merchán, 2008). Sirviéndonos de textos de diversos autores (Cuban, 1984; Eisner, 1992; Kliebard, 2002; Rodríguez, 2003; Tyack y Cuban, 2001; Sarason, 2003; Tyack y Tobin, 1994; Viñao, 2001; Merchán, 2007), se discute acerca de los conceptos de innovación, reforma y cambio.

Un segundo momento se dedica al estudio de los principios que han inspirado los movimientos innovadores en educación desde finales del siglo XIX, centrándonos especialmente el escolanovismo. Efectivamente, puede decirse que la matriz de los impulsos renovadores que se suceden a lo largo del siglo XX se encuentra en el llamado movimiento de la Escuela Nueva, un movimiento inspirado el naturalismo roussoniano, de expresiones ciertamente heterogéneas, pero en el que pueden espigarse las tesis fundamentales de lo aún hoy se considera genuinamente innovador. A este respecto, se dan cuenta, por ejemplo, de la obra de Dewey y sus trabajos en la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago, así como de las experiencias de Kilpatrick –y su método de Proyectos-, de Helen Parkhurst –más conocida como Plan Dalton-, de Washburne – Sistema Winnetka- y del movimiento del reconstruccionismo social, partidario de la organización del currículum en torno al estudio de problemas sociales. Igualmente se abordan las tesis de Freinet, Decroly y Montessori y, en fin, las más vinculadas a la psicología del aprendizaje, como las de Piaget, Vygostky o Ausubel. Concretando en el caso de España, se pone en contacto a los alumnos con los principios que animan las experiencias de la Institución Libre de Enseñanza, las Escuelas del Ave María del Padre Manjón y, en definitiva, con la recepción en nuestro país del movimiento de la Escuela Nueva

Se trata en este punto de que los alumnos asuman que la innovación educativa y la renovación

pedagógica es un movimiento continuo que desde los primeros años del siglo XX trata de cambiar la escuela con resultados muy desiguales. Se constatan y sistematizan sus bases teórico-prácticas. Su programa de transformación, aunque con propuestas diversas, tiene muchos argumentos en común. En todos ellos se advierte el rechazo a la pedagogía tradicional caracterizada por centrar la enseñanza en la figura del profesor, por el memorismo y la repetición, así como por el empleo de formas duras de disciplina. Frente a ello, los movimientos de renovación abogan, entre otras cosas, por una enseñanza centrada en el alumno, por la actividad en lugar de la pasividad, por el contacto con el medio, así como por la sustitución de los contenidos disciplinares por otros ligados a la vida y por la diversidad de recursos frente al imperio del libro de texto. El caso es que estos principios –y muchos otros que sería prolijo enumerar ahora-, no sólo pueden considerarse como un mínimo común a los movimientos de renovación pedagógica del siglo XX, sino que se mantienen hoy vivos como objetivos todavía inalcanzados. Precisamente esta continuo ir y venir de la innovación es el que nos plantea interrogantes claves en el estudio del cambio educativo: ¿Por qué se producen? ¿por qué no se generalizan?

Proyectos innovadores en la enseñanza de las CCSS

El tercer momento en el desarrollo de la asignatura se centra en el análisis de proyectos innovadores en la enseñanza de las CCSS en España. Este análisis se realiza en pequeños grupos. Para ello los alumnos disponen de ejemplares de los materiales publicados, así como de otros documentos escaneados y disponibles en la plataforma de Enseñanza Virtual. Previamente se contextualiza esta producción atendiendo a las circunstancias en las que se elaboraron y se pusieron en marcha. A este respecto, debe tenerse en cuenta que, aunque durante la IIª República la marea innovadora alcanzó un punto álgido y tuvo expresiones significativas, como los textos de González Linacero y las experiencias que se desarrollaron en los centros escolares promovidos por la ILE, su traducción en la vida cotidiana de las aulas no alcanzó la extensión que pretendían sus promotores. En todo caso el trágico episodio de la Guerra Civil truncó las posibilidades que potencialmente se contenían en los planes reformistas. Habrá que esperar a que el siglo XX alcance su segunda mitad para que broten de nuevo los discursos y prácticas renovadoras de la enseñanza.

Efectivamente, como han puesto de manifiesto diversos autores (Escolano, 1992; Benso, 2006; Del Pozo y Braster, 2006), en la década de los 50 asistimos a una nueva oleada del movimiento innovador catalizado, en cierta medida por la creación del CEDODEP (*Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria*) en 1958 e inspirado de manera subrepticia por los principios de la Escuela Nueva. En aquellas fechas se inició –tímidamente al principio- un ciclo largo que fue polarizado, primero por la publicación de la Ley General de Educación en 1970 y después por el proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias culminado en 1991 con la publicación de la LOGSE1.

Lógicamente esta dinámica innovadora afectó también al caso concreto que nos interesa, es decir, al discurso y a la práctica de la enseñanza de la Historia. Concretamente, entre los años 70 y 90 del pasado siglo florecieron múltiples proyectos y experiencias innovadoras que generalmente acabaron marchitándose en los albores del siglo XXI. Aunque de alguna u otra forma en ellos es posible advertir las huellas de autores como Dewey, Decroly, Kilpatrick, Freinet o Freire, o de paradigmas historiográficos en boga –como el materialismo histórico, historia de la vida cotidiana, historia de las mentalidades...- y, en fin, de las nuevas corrientes de la psicología cognitiva – Vigotsky, Piaget, Ausubel...-, la renovación de la enseñanza de la Historia adoptó perfiles propios. De manera sintética, puede decirse que las propuestas e iniciativas de cambio se plantearon en torno a una serie de principios cuya concreción en los distintos proyectos y materiales curriculares no tenía por que ser excluyente. En términos generales estos principios y líneas de innovación, fueron los siguientes:

1 Aunque es cierto que jugaron un significativo papel en su dinamización, no debe desprenderse de esto la idea de que tales disposiciones legislativas fueron causa fundamental del impulso renovador.

a) La integración del estudio de la Historia en contenidos más amplios que suelen denominarse Ciencias Sociales. La idea está en sintonía con las propuestas de currículum integrado frente a currículum disciplinar y, por tanto, con el rechazo de las disciplinas como objeto de estudio en el ámbito escolar.

b) En íntima relación con lo anterior cabe citar la idea de desarrollar la formación histórica en torno al estudio de problemas sociales. Desde esta perspectiva se considera lo histórico como una dimensión de lo social, poniendo el acento el carácter emancipatorio y crítico que necesariamente debe presidir los contenidos escolares

c) La reconsideración del valor formativo de la Historia atendiendo más a su estructura epistemológica que al contenido propiamente dicho. Inspirada en los principios historiográficos de Hirst, esta línea de renovación se interesaba especialmente por las posibilidades que ofrece la Historia en cuanto forma de conocimiento.

d) El estudio del entorno como medio para la formación histórica y social de niños y jóvenes. La idea, deudora en parte de los *centros de interés* de Decroly, se sustenta en la convicción de que aproximar el objeto de estudio escolar a las vivencias de los alumnos, a sus experiencias más inmediatas, es paso imprescindible para avanzar, de lo concreto a lo abstracto, de lo próximo a lo lejano, hacia una mejor asimilación del conocimiento. Así mismo. Este principio se apoya en el supuesto de que de esta forma se suscita mayor interés entre los escolares².

e) La orientación de los contenidos de enseñanza hacia el estudio de lo contemporáneo, de la Historia más reciente. Este planteamiento debe relacionarse con la idea de que la Historia ha de servir para el conocimiento del presente, suponiendo, por tanto, que la mejor, y quizás única, forma de alcanzar ese objetivo es concentrando la atención en la contemporaneidad

f) La adopción de perspectivas historiográficas más actualizadas y críticas, como es el caso de la llamada Escuela de Annales o del materialismo histórico. Frente a la Historia de los hechos, de las batallas y los reyes, se apunta hacia una historia total, hacia una historia de los pueblos y las multitudes. Frente a una historia meramente narrativa, una historia explicativa, apoyada en las tesis de la perspectiva marxista de la Historia.

g) El protagonismo de los alumnos en el proceso de enseñanza: la metodología activa frente a la metodología de recepción, es decir, la actividad del alumno frente a la pasividad. La crítica a los métodos tradicionales se apoyaba en una serie de tesis provenientes del campo de la psicología que propugnaban la participación de los alumnos y la limitación del papel del profesor.

h) Como consecuencia de lo anterior, las propuestas de innovación se concretaron en la enseñanza basada en actividades y, más concretamente, en el trabajo con documentos históricos e historiográficos. La idea era que el alumno reprodujera el trabajo del historiador mediante estrategias propias de la investigación histórica como es el análisis de textos históricos.

Estas líneas de renovación de la enseñanza de la Historia se vieron reflejadas en la producción de materiales curriculares que, como se ha dicho, proliferaron a partir de los años 70. Uno de los primeros que vio la luz fue el *Taller de documentos*, editado en A Coruña por la editorial Adara en 1976. Se trataba de un proyecto, inspirado en trabajos franceses, compuesto por 18 carpetas que versaban cada una de ellas sobre temas históricos de diversa índole –El ferrocarril, los Aztecas, La

² También puede advertirse en esta tesis la influencia del llamado *método regresivo* propuesto por Karl Biederman en los años sesenta del siglo XIX. El historiógrafo alemán propuso una gradación de los contenidos que iba desde el estudio de cosas, inventos, etc., hasta el estudio de la historia de las civilizaciones, pasando por el ámbito regional.

Inquisición, La revolución Francesa...-; las carpetas contenían una serie de documentos así como una guía de trabajo que orientaba a los alumnos en las tareas que debían realizar. Aunque por aquellas fechas ya se habían circulado ejemplares ciclostilados³, fue en 1980 cuando se editó el trabajo del Grupo Alemania 75, pensado para la enseñanza de la Historia en 1º de BUP. Este proyecto, que alcanzó una notable difusión, combinaba el uso de una metodología activa con los contenidos de clara orientación marxista. La dinámica de la enseñanza se organizaba en torno al trabajo con fuentes históricas e historiográficas, para cuya explotación los alumnos se servían de una serie de preguntas, actuando al modo de cometarios de texto guiado. El modelo constituyó un verdadero referente en el movimiento de innovación de la enseñanza de la Historia y, de una u otra forma, fue imitado por otros grupos, dando lugar a una amplia producción de materiales curriculares, entre los que cabe destacar el editado por el Grupo Cronos para el estudio de la Historia de España en 3º de BUP -que gozó también de amplia difusión-, y la serie de textos publicados por la editorial Akal. Entretanto, otros grupos ensayaban fórmulas más globalizadoras y centradas en el estudio del entorno dirigidas a lo que fue la segunda etapa de la EGB; entre estos cabe citar el Grupo de Ciencias Sociales Rosa Sensat, vinculado a la *Associació de Mestres Rosa Sensat*, y el Grupo Clarión, que elaboró un proyecto basado en la idea de un acercamiento a la realidad en círculos concéntricos: *La localidad y su entorno*, *Aragón en España* y *España en relación con el mundo actual*, proyecto que fue editado en 1981 por el ICE de la Universidad de Zaragoza. Siguiendo esta misma pista pero mirando ahora hacia el lado de los intereses de los alumnos, el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña publicó unos materiales también con formato de carpetas, dirigido a alumnos de la asignatura de Formación Humanística, que se impartía en extinta Formación Profesional (1º y 2º grado). Al igual que el *Taller de documentos* antes citado, cada una de ellas se ocupaba de un tema y contenía una serie de documentos –textos, gráficos, cuadros estadísticos...-, así como una guía para su explotación. En este caso los temas –La sexualidad, La Delincuencia, Los Misterios...- estaban formulados con la clara intención de suscitar el interés de los alumnos. Su tratamiento seguía un hilo cronológico convencional, sólo que el recorrido temporal se limitaba a seguir la trayectoria del objeto de estudio (La Delincuencia, por ejemplo), sin abandonar, es sí, el marco de los modos de producción.

En los últimos años de la década de los ochenta, al rebufó del recién iniciado proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias y del ciclo Superior de la EGB, de la mano del trío de la Autónoma madrileña, Carretero, Pozo y Asensio, hicieron furor las tesis de la nueva psicología cognitiva aplica al aprendizaje de la Historia. Se llamaba la atención sobre las dificultades específicas del aprendizaje de lo histórico, lo que obligaba a formular los contenidos de tal manera que, sin renunciar al modelo disciplinar, se pautaran con arreglo a ciertos requerimientos. Fue la época de lo que se denominó psicologización del currículum y de la preeminencia del constructivismo, que acabó figurando en los textos del Boletín oficial de Estado. Proveniente de Inglaterra, a donde los expertos viajaban en busca de nuevas ideas, llegó otra propuesta innovadora que salió a luz con la edición de los materiales del Grupo 13-16. El trabajo tenía su origen en el proyecto británico *History 13-16* que se desarrolló en 1976 con el patrocinio del Schools Council (Schools Council). El proyecto en cuestión, del que se publicó una versión española en 1983, se inspiraba en las tesis de Hirst que describía a la historia como una forma de conocimiento de gran potencialidad formativa. Dado que lo único coherente de la Historia es su forma específica de producir conocimiento, es decir, su forma de aducir pruebas, de establecer relaciones, de explicar, etc., éste debe ser el contenido de su enseñanza. Así, el método de historiador es lo que mayormente puede aportar el conocimiento histórico a la hora de formar a niños y jóvenes y debía convertirse en la base de la enseñanza de la asignatura. Se ponía el acento en los procedimientos y en las técnicas de investigación que, por otra parte, se asemejaban a las del detective.

La puesta en marcha de un nuevo currículum estimuló la producción de los grupos innovadores. A este respecto, la convocatoria de un concurso para elaborar materiales curriculares, dio lugar a una fructífera actividad creadora a la que concurrieron grupos de casi toda la geografía española.

3 El Grupo Alemania había iniciado su andadura en el ICE de la Universidad de Valencia en 1975.

Aula Sete, Asklepios, Kairós, Pagadi, IRES, y Cronos, entre otros, contribuyeron a dinamizar nuevamente el panorama de la enseñanza de la Historia. Aunque en algunos se ensayaban nuevas ideas sobre el método y los contenidos, a decir verdad, sus aportaciones se enmarcaron en las líneas que desde la época de Altamira fueron estableciéndose como la *doxa* innovadora. Sin duda el calor que proporcionaba el proceso de experimentación y puesta en marcha de la nueva Secundaria contribuyó a que las nuevas formas de enseñanza se extendieran por las aulas de los centros escolares. Sin embargo, no puede decirse que esta nueva oleada reformista alcanzara a modificar, de manera generalizada y significativa, el quehacer diario de profesores y alumnos en la clase de Historia. Antes al contrario, muy pronto algunos indicadores, como la masiva edición de libros de texto convencionales (aunque con nuevos recursos editoriales), revelaban la pervivencia de las formas tradicionales de enseñanza.

Situados en el contexto que sumariamente se ha expuesto en los párrafos anteriores, los materiales didácticos producidos por distintos grupos innovadores se analizan teniendo en cuenta una serie de criterios (autores, contenidos, metodología, aportaciones novedosas, difusión, uso y trayectoria). La exposición del estudio de cada grupo da lugar a reflexiones que permiten sistematizar las características de los procesos de innovación, las estrategias de uso en la práctica de la enseñanza, sus posibilidades y dificultades.

Límites, dificultades y posibilidades de la innovación educativa

Finalmente, el cuarto momento del desarrollo de la asignatura trata de sistematizar las líneas innovadoras en el campo de la enseñanza de las CCSS, apreciando cuáles son los supuestos en los que se han basado, los problemas que han tratado de afrontar, las fórmulas concretas que se han adoptado, así como las estrategias de aplicación en el aula y los logros y limitaciones de la innovación educativa. Junto a las conclusiones aportadas por cada grupo de alumnos en la exposición de su análisis de Proyectos innovadores, realizada en la fase anterior, se utilizan en este momento estudios más generales sobre el desarrollo de iniciativas de cambio educativo. A este respecto, resultan de particular interés los trabajos ya mencionados de Kliebard, Eisner, Tyack, Tobin y Cuban referidos a la implementación de propuestas innovadoras en los Estados Unidos de América. Como se sabe, estos autores constatan las dificultades que en la práctica tiene el cambio educativo, no tanto en el plano discursivo, cuanto en el funcionamiento cotidiano del aula. En la obra de Tyack y Cuban (2001) se destaca, por ejemplo, el hecho de que en la historia de la educación predomina la continuidad sobre el cambio, subrayando que, en todo caso, se producen resultados híbridos entre la práctica existente y las propuestas innovadoras. La metáfora del huracán sobre el océano, utilizada por Cuban (1984), expresa muy gráficamente -oleaje en la superficie y quietud en el fondo- la suerte que corren las políticas reformistas. Los autores citados atribuyen estas dificultades a la complejidad del sistema educativo -frente a la simplicidad de las estrategias de cambio-, así como a las razones prácticas que rigen el funcionamiento de la clase (véase también, Merchán, 2009 y Merchán, 2011a).

Aunque en España no abundan los estudios sobre esta problemática, utilizamos también el trabajo de Pérez Gómez (2000) sobre el desarrollo de las experiencias innovadoras puestas en marcha con la reforma del ciclo superior de la EGB en los años ochenta en Andalucía, así como el estudio del autor (Merchán, 2011b) sobre la incidencia, difusión y trayectoria que en la práctica de la enseñanza de la Historia tuvieron buena parte de los proyectos innovadores analizados por los alumnos del MAES.

Este conjunto de reflexiones finales acerca de la innovación educativa pretende concluir con la formulación, por parte de los alumnos, de nuevas iniciativas sobre la base de experiencias ya realizadas, pues no se trata de descubrir constantemente mediterráneos. Lejos de producir una sensación frustrante, precisamente el análisis de las dificultades trata de que las nuevas propuestas tengan en cuenta los problemas con los que otros se han encontrado, lo que permitirá que los alumnos las fundamenten más sólidamente y planifiquen estrategias de cambio que hagan lo más

viable posible la innovación.

Conclusiones

Distanciándonos de una aproximación meramente técnica a la cuestión de la innovación en el campo de la enseñanza de las CCSS, el planteamiento de la asignatura trata de aportar a los alumnos recursos que les permitan desarrollar en su práctica profesional experiencias innovadoras en el aula. Para ello, por una parte, se les pone en contacto con los principios en los que históricamente se ha fundamentado la innovación educativa, con otras propuestas ya experimentadas, y se les propone su análisis contextualizado. Por otra parte, se abordan reflexiones más genéricas sobre el cambio educativo y, más concretamente, sobre el cambio de la práctica, con el fin de que la innovación vaya más allá de la mera ocurrencia y del entusiasmo idealista.

Bibliografía

- BENSO CALVO, Carmen (2006). Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco's Spain. *Paedagogica Historica* Vol. 42, nº3, págs. 405-430.
- CUBAN, Larry (1984). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- DEL POZO, M. del Mar y BRASTER, J.F.A. (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976). *Paedagogica Historica* Vol. 42, nº1 y 2, Febrero 2006, págs. 109-126.
- EISNER, Elliot W. (1992). Educational Reform and the Ecology of schooling. *Teacher College Record*. Vol. 93, nº 4, págs. 610-627.
- ESCOLANO, A., (1992). Los comienzos de la renovación pedagógica en el franquismo (1951-1964). *Revista Española de Pedagogía*, nº 192, págs. 289- 310.
- KLIEBARD, Herbert M.(2002). *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century*, New York: Teacher College Press.
- MERCHÁN, F. Javier (2007). La cuestión de las reformas escolares y del cambio educativo. *Con Ciencia Social*, nº 11, págs. 143-152.
- MERCHÁN, F. Javier (2008). De la reforma a la gestión empresarial de la escuela. El giro de la política educativa en España. *Libre Pensamiento*, nº 59, págs. 54-61.
- MERCHÁN, F. Javier (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 48/6. 10-03-08. Disponible en: <http://www.rieoei.org/2679.htm>
- MERCHÁN, F. Javier (2011a). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista española de Pedagogía*, 250, septiembre-diciembre, págs. 521-535.
- MERCHÁN, F. Javier (2011b). Entre la utopía y el desencanto: Innovación y cambio de la enseñanza de la Historia en España, 1970-2010. En López Facal, R. y Velasco L. (eds.). *Pensar Históricamente en tiempos de globalización*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela, págs. 65-77.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000). *Historia de una Reforma educativa*. Sevilla: Díada.
- RODRÍGUEZ, M del Mar (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- SARASON, S.B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona: Octaedro.
- TYACK, D. y CUBAN, L (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* XXXI (1994), págs. 435-479.
- VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, nº5, págs. 27-45.**

