

**NUEVOS RETOS  
PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.  
*El doble compromiso de la escuela con el profesor  
y del profesor con la escuela: aprender de la práctica  
y con otros para pasar del conocimiento individual  
al conocimiento compartido***

M<sup>a</sup> Carmen Fernández Morante  
Universidad de Santiago de Compostela

El artículo que se presenta se plantea como una reflexión desde la formación del profesorado en torno a los nuevos desafíos que la sociedad está planteando a la escuela y a los profesionales que trabajan en ella. Parece urgente modificar el ámbito de trabajo de los profesores haciéndolo más estimulante. Las estructuras organizativas escolares vigentes necesitan redefinirse hacia modelos participativos que destaquen el papel del profesor comprometido con la efectividad de las prácticas educativas y de la escuela comprometida con el profesor. La formación entre sus preocupaciones y acciones prioritarias tendrá que ocuparse entonces de buscar alternativas efectivas para promover el trabajo conjunto en los centros y el aprendizaje profesional de la práctica. La reflexividad y el trabajo en equipo como competencias profesionales tendrán que ser, a nuestro juicio, objeto de aprendizaje y de práctica urgentes en los procesos de formación dado que ambos elementos constituyen uno de los ejes básicos sobre el cual construir e impulsar una escuela de estas características.

**I.- LA NECESIDAD ACTUAL DE REDEFINICIÓN DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

En los párrafos siguientes trataremos de exponer la idea de que la escuela y los procesos que en ella tienen lugar (el aprendizaje escolar, el desarrollo personal y profesional de los que en ella trabajan y la vida y estructura organizativa...) se ven claramente afectados por los cambios y avances de la sociedad en la cual desempeña su función como institución educativa. Una afirmación como esta, que parece evidente, plantea claras demandas de redefinición coherente a la escuela y a los que en ella conviven más acordes con las nuevas demandas. Esta es la razón fundamental por la que planteamos esta cuestión: nos interesan y nos preocupan las nuevas demandas que la sociedad está planteando a la escuela, y nos preocupan porque entendemos que la escuela y los profesionales que en ella trabajan necesitan urgentemente estímulos y razones que les ayuden a comprometerse con más vigor en esta tarea urgente y necesaria de evolucionar con la sociedad.

Resulta paradójico constatar cómo a razones evidentes no se siguen actuaciones coherentes. La sociedad avanza y la escuela se mantiene imperturbable con sus mismas tradiciones, estructuras de funcionamiento, métodos y culturas profesionales. Las pautas de funcionamiento, las estructuras

e imágenes que hasta hace poco daban respuesta a las demandas de la sociedad, hoy en día ya no lo hacen. Y no es que la escuela deba adaptarse a los cambios porque los hay, sino que la evolución de la sociedad y las nuevas imágenes y expectativas consensuadas democráticamente que de ella misma esta evolución plantea, hacen necesario que la escuela y los profesores como profesionales con una función social claramente definida se desarrollen también y planteen como ingrediente clave para esa evolución social sus imágenes, conocimientos, expectativas y juicios sobre esos avances y nuevas demandas.

Efectivamente la evolución y los cambios de este orden no son fáciles ni rápidos. Estamos hablando de evolucionar con la sociedad y ser al tiempo -la escuela y los profesionales de la educación- agentes de esa evolución. El peso de la tradición de años, la fuerza de las culturas que sostienen esas tradiciones porque las comparten o bien porque no vislumbran alternativas válidas mejores o posibles, la ausencia de estímulos coherentes que faciliten la evolución y de un compromiso de la propia sociedad y en ella las instancias y personas directamente implicadas y responsables de su vida y mantenimiento (administración, padres, diversos profesionales de la educación...), se sitúan como un freno eficaz capaz de mantener y hacer reales paradojas tan fuertes como la que estamos planteado.

A pesar de todo, parece urgente modificar el ámbito de trabajo de los profesores haciéndolo más estimulante (Vicente, 1994). Las estructuras organizativas escolares vigentes necesitan redefinirse hacia estructuras asentadas en:

- culturas que destaquen tanto al individuo como a la organización sin que predomine una u otra.
- metas y compromisos comunes
- modelos participativos que sustituyan el tradicional modelo jerárquico
- papel del profesor comprometido con la efectividad de las prácticas educativas y escuela comprometida con el profesor

El modelo de organización escolar jerárquico que ha predominado en las escuelas ha primado el valor de la escuela y del profesor al servicio de la organización, restándole importancia a la necesidad de que la escuela también se torne un lugar favorable y enriquecedor con el que los profesores se sientan identificados y que respalde de alguna manera sus prácticas, necesidades y expectativas profesionales. Se considera hoy ya una idea ampliamente compartida la necesidad de que entre la organización escolar y los profesionales que en ella trabajan se establezca un compromiso bidireccional que garantice la atención continua a las necesidades de los profesores como personas y como profesionales, favoreciendo oportunidades de desarrollo de pensamiento crítico y creativo y su implicación en estrategias formativas e innovadoras que, a su vez, pueden ser impulsoras de la mejora de la vida en las escuelas.

Desde esta búsqueda de modelos organizativos participativos comprometidos con el profesor y con la escuela pensamos que *el desarrollo profesional* de los profesores, *el desarrollo de estrategias de trabajo colectivas* en los centros y *la reflexividad para el aprendizaje de la práctica* constituyen tres elementos básicos. El desarrollo de modelos participativos en los centros y de culturas que destaquen tanto al profesor como a la organización requiere la generación de climas apropiados que faciliten el continuo aprendizaje de la práctica a través de la indagación y la experimentación compartida de los problemas, muchas veces comunes, que la práctica escolar comporta a los profesionales. De esta manera la organización no desempeña solo un papel

contextual por ser el “lugar” de trabajo del profesor, sino que se erige como foco de intervención e instrumento de su propio desarrollo -el de la escuela- y del de los que en ella conviven.

La formación en ejercicio del profesorado es un medio de especial relevancia para afrontar las demandas que la sociedad plantea al sistema educativo y al profesorado, y estas demandas claramente apuntan la necesidad de que la formación, no sólo constituya una ocasión de renovación y resolución de dilemas para los profesores, sino que afiance las prácticas de éstos potenciando con sus intervenciones verdaderas ocasiones para su crecimiento personal y profesional. Este crecimiento personal y profesional íntimamente ligado, claro, a la realidad escolar y, por ello, responsabilidad compartida de todos los profesionales del centro. Si la formación tiene como objetivo esto que planteamos, entre sus preocupaciones y acciones prioritarias tendrá que ocuparse de buscar alternativas efectivas para promover el trabajo conjunto en los centros y el aprendizaje profesional de la práctica. La reflexividad y el trabajo en equipo como competencias profesionales tendrán que ser, a nuestro juicio, objeto de aprendizaje y de práctica urgentes en los procesos de formación.

## **II.- LA FORMACIÓN COMO UNO DE LOS PRINCIPALES RECURSOS DE QUE DISPONE EL PROFESORADO AL SERVICIO DE SU CRECIMIENTO PERSONAL Y PROFESIONAL Y DE LA TRANSFORMACIÓN EN LOS CENTROS**

La formación en ejercicio, por otra parte, constituye uno de los principales recursos de los que dispone el profesorado al servicio de su crecimiento personal y profesional, teniendo como finalidad preferente el desarrollo profesional del profesorado y la generación de climas de afianzamiento comunitario y transformación social en los centros y aulas (Medina, 1994).

La formación en ejercicio o “continua” como la define Medina -desde lo que él denomina una concepción colaborativa de la formación,- aportaría al profesorado modelos y claves desde los que dar sentido y construir sus opciones académico- profesionales, concretándose en el logro de procesos de desarrollo profesional que destaquen las demandas de cada docente en sus específicos contextos, no de modo aislado sino en interacción con colegas y alumnos.

El desarrollo profesional del profesor como proceso de maduración personal y profesional, desde un planteamiento así, que pone de relieve un compromiso bidireccional entre el profesor y la escuela, cobra sentido en el marco organizativo en el que los profesores trabajan, debiendo ir dirigido tanto al individuo como a la organización y, demandando de la propia organización un clima saludable.

El desarrollo profesional puede ser entendido como un proceso encaminado a incrementar el crecimiento personal y profesional de los profesores, en un clima organizativo positivo, respetuoso y favorecedor, o sea, dirigido a obtener una continua y responsable autorrenovación de los profesores y de las escuelas para, como consecuencia, conseguir el fin esencial: la mejora del aprendizaje de los alumnos (Vicente, 1994, p.4).

La innovación, como proceso orientado a la renovación y mejora de las prácticas escolares puede proporcionar un caldo de cultivo favorable siendo conductor clave de desarrollo del personal y de la mejora de la vida en las escuelas.

### III.- EL TRABAJO EN EQUIPO DE PROFESORES: UNO DE LOS PRINCIPALES OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN. LOS MODELOS COOPERATIVOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Hemos afirmado antes que la formación en ejercicio del profesorado entre sus preocupaciones y acciones prioritarias tiene que ocuparse de buscar alternativas efectivas para promover el trabajo conjunto de profesores dado que el cambio necesario de las instituciones educativas en la dirección que apuntábamos hacia culturas participativas y comprometidas con su propio desarrollo y el de los que en ellas conviven, requiere inexcusablemente este tipo de estrategias de trabajo en los centros. La renovación y continua mejora de las estructuras escolares y de los procesos que en ellas se desarrollan como proyecto educativo y medios para llevarlo a cabo que son, siempre serán una tarea que compete y afecta a todos los miembros de la comunidad escolar, en especial a los profesionales que en ella trabajan. Por tanto, cualquier acción orientada a la renovación y continua mejora de los procesos escolares deberá desarrollarse colegiadamente.

El *Desarrollo Profesional Cooperativo* (DPC) constituye una tendencia en la formación en ejercicio del profesorado que enfatiza la importancia de los grupos de trabajo de profesores y su aportación al crecimiento personal y profesional de los profesores y al desarrollo de las organizaciones en las que trabajan. Se trata de una tendencia que pone sus miras en el centro como conjunto de profesionales que desean mejorar su propia práctica.

Entendemos por Desarrollo Profesional Cooperativo el proceso mediante el cual grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional. Los grupos de dos a seis miembros parecen funcionar mejor. La característica diferenciadora es la cooperación entre compañeros; el método y la estructura varían (Glatthorn, 1987, p.31).

El *Desarrollo Profesional Cooperativo* enfatiza la necesidad de un grupo de compañeros con quien compartir y desarrollar las demandas que la práctica educativa plantea y cuyo trabajo puede abarcar cualquier faceta de su práctica diaria: determinación de contenidos, conocimiento de nuevas estrategias didácticas, cuestiones evaluativas, atención a la diversidad, creación de materiales didácticos, etc. Los modelos cooperativos de desarrollo profesional como vemos destacan así la importancia del grupo como medio para favorecer los procesos de maduración personal del profesor introduciéndole en una dinámica de trabajo que respetando la autonomía personal, hace imprescindible el contraste, la reflexión sobre la realidad educativa escolar emprendida en el seno de un equipo Martínez Sánchez (1993).

Glatthorn (1987) entre otros muchos autores (Vicente, 1994; Marcelo, 1992; Medina, 1994) ha planteado las siguientes actividades formativas como apropiadas para potenciar procesos de Desarrollo Profesional Cooperativo: diálogo profesional, desarrollo del currículum, supervisión de compañeros, asesoramiento de compañeros, investigación-acción... No podemos perder de vista que la meta final de dichos procesos no es otra que el establecimiento de una cultura de colaboración en los centros.

La colaboración como cultura en las instituciones educativas representada en un conjunto de valores, conocimientos y prácticas que destacan la importancia del grupo como medio para favorecer los procesos de maduración personal y profesional del profesor y como unidad operativa básica en el desarrollo y la vida de la escuela, constituye un reto ineludible para la formación.

Según los estudios desarrollados por Sirotnik (1994) en torno a experiencias de investigación en colaboración, la colaboración ayuda a comprender la complejidad de los procesos de enseñanza, posibilitando resultados de trabajo más sólidos y útiles a corto plazo ya que los profesores se centran en sus propios problemas y facilita en los docentes una nueva visión sobre su papel educativo y el de los otros profesores.

El desarrollo de una cultura de la colaboración como finalidad de la formación plantea la necesidad de desarrollar conocimiento sobre las estrategias de trabajo en equipo y generar, en consecuencia, procesos de aprendizaje de habilidades y actitudes para el trabajo en equipo entre los profesores. Ahora bien, el trabajo en equipo no sólo se plantea como una estrategia necesaria en los centros educativos sino que a su vez facilita recíprocamente el aprendizaje en los adultos que, como demuestran las teorías sobre el aprendizaje adulto, se ve favorecido cuando participan en actividades que significan relaciones y apoyos mutuos, diálogos interpersonales e interacciones psico-sociales Villar (1992).

El Trabajo en Equipo de profesores debería de ser uno de los principales objetivos de la formación del profesorado porque:

- las técnicas de grupo son importantes en los procesos de enseñanza Medina y Domínguez (1989).
- favorece el aprendizaje adulto y por tanto el aprendizaje de los profesores Villar (1992).
- es una estrategia claramente coherente y necesaria para el desarrollo de una cultura de colaboración en los centros Fernández Morante (1997).
- constituye una posibilidad de aprendizaje a través de la potenciación y el cuestionamiento mutuo Medina y Domínguez (1989).
- hace más gratificante el trabajo Brown y Wambach (1987).
- posibilita el intercambio de experiencias y reflexiones con otros profesionales Imbernon (1989).

El desarrollo profesional se realiza óptimamente en grupo. A través del trabajo en equipo y de la reflexión común en su seno, los profesores aprenden desde su práctica como una práctica compartida en una tarea que implica la planificación, acciones, observaciones e interpretaciones que son revisadas en un diálogo común.

A pesar del papel que se le da al trabajo en equipo en la formación, pocos autores se refieren al tema y existen escasos estudios sobre los efectos del trabajo en grupo en el desarrollo profesional y sobre la propia estrategia de trabajar en equipo, los procesos de aprendizaje individual y los de naturaleza colectiva, etc. Entendemos que la formación del profesorado, sus prácticas deben sustentarse en un cuerpo de conocimientos y experiencias sólidas capaces de llenar de sentido y coherencia todas y cada una de las acciones formativas emprendidas. El aprendizaje del trabajo en equipo como contenido de formación, así como el desarrollo de cualquier experiencia profesional y/o de formación que lo requiera para su funcionamiento, sin duda requieren de la formación conocimiento y propuestas claras sobre esta estrategia de trabajo, máxime cuando estudios precedentes muestran cómo entre el profesorado, a pesar de contar con una larga tradición en el tiempo de trabajo en equipo, estas prácticas no evolucionan, los grupos como unidades de aprendizaje no maduran y no parece existir una idea nítida y compartida sobre lo que constituye, implica y demanda este tipo de estrategia Fernández Morante (1997).

A pesar de su importancia, el aprendizaje en equipo goza de escasa comprensión, y seguirá siendo un misterio mientras no podamos describir mejor el fenómeno. Mientras no tengamos alguna teoría acerca de lo que ocurre cuando aprenden los equipos (en contraste con lo que ocurre cuando aprenden los individuos), no podemos distinguir la inteligencia grupal del “pensamiento grupal” en que los individuos sucumben a presiones que imponen conformidad. Mientras no tengamos métodos confiables para construir equipos que puedan aprender juntos, solo surgirán por azar. Dominar el aprendizaje en equipo será un paso crítico en la construcción de organizaciones inteligentes (Senge, 1992, p.299).

#### **IV.- FORMAR PROFESIONALES REFLEXIVOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA PRÁCTICA: DEL CONOCIMIENTO PROPIO AL CONOCIMIENTO COMPARTIDO**

Venimos planteando la necesidad de culturas participativas en los centros que destaquen tanto al profesor como a la organización y que con ello posibiliten un clima apropiado para su continuo aprendizaje. El logro de una cultura comprometida con un continuo aprendizaje de estas características en los centros -que no es otra cosa que la maduración de la escuela y de los que en ella conviven- puede ser a nuestro juicio el motor que garantice el respeto y la satisfacción de las necesidades y expectativas de los profesores y alumnos y, a su vez, el crecimiento de la escuela como institución. Parece ser, y ya hemos insistido en esto, que la finalidad esencial de la escuela no es otra que el aprendizaje de los alumnos Vicente (1994), pero parece ser también que este continuo aprendizaje de los alumnos pasa por y requiere a su vez el continuo aprendizaje de los profesionales de la educación y de las organizaciones en las que desarrollan sus prácticas. Los procesos educativos que tiene lugar en las escuelas, si son vistos desde un enfoque que concibe a ésta última como una institución participativa y comprometida con los profesionales que en ella trabajan, no pueden ser otra cosa que procesos de aprendizaje que se extienden a toda la escuela y con ello a todos los que en ella conviven.

No podemos olvidar que estamos planteando esto teniendo como ángulo de visión la formación del profesorado y las implicaciones que esta visión de los centros y de la educación le derivan. Hemos hablado ya de la necesidad de trabajar en equipo y de las demandas que ello plantea, pero ahora añadimos un ingrediente más: insistimos también en que la formación en ejercicio del profesorado como uno de los principales recursos con los que cuentan profesores y escuelas para su desarrollo, desde estas afirmaciones últimas, tiene como función evidente la potenciación de continuos procesos de aprendizaje profesional en las escuelas.

El trabajo en equipo como estrategia y su potenciación son como vimos una demanda clara y específica a la formación, un contenido concreto y unas prácticas por conocer y concretar, pero, por otra parte, como demanda clara y no tan concreta a la formación se le plantea el reto de aportar desde esa tarea claves para que las escuelas evolucionen hacia organizaciones que integralmente aprenden. Este aprendizaje integral de las organizaciones supera con creces el aprendizaje de una estrategia o de unos contenidos. ¿Qué formación para esto?, imposible contestar para nosotros, pero como respuesta si podemos aportar alguna sugerencia y abrir brechas, como muchos están haciendo ya en esta misma dirección, que puedan ayudar a conformar algunas de respuestas valiosas para desarrollar iniciativas que vayan conformando algunas respuestas y pasos adelante.

El *trabajo en equipo*, ya hemos insistido suficientemente en su papel y las demandas que plantea a la formación. El *continuo aprendizaje profesional* como función y actitud de los profesores lleva implícito la necesidad de formar profesores reflexivos para el aprendizaje de la práctica. Ambos retos que son los que constituyen las sugerencias que estamos intentado plantear en estas líneas, se concretan en un solo proceso básico que los profesionales de la educación necesitan aprender para desarrollar su función: pasar del conocimiento propio al conocimiento compartido. El aprendizaje profesional está ligado al contexto en el que trabajan los profesores y, respetando la autonomía y el aprendizaje individual, hace imprescindible el contraste y la reflexión sobre la realidad educativa escolar. Para ello, la reflexividad y el trabajo en equipo son fundamentales.

El aprendizaje de la práctica a través de las distintas situaciones que se le plantean al profesorado en forma de dilemas, problemas o iniciativas para la acción, requiere que los profesores desarrollen capacidades para observar, analizar y comprender esas situaciones. La práctica profesional, caracterizada por Schön (1992) por su singularidad, el elevado grado de incertidumbre y complejidad y el conflicto de valores, plantea la necesidad -en toda intervención profesional- de ser capaz de definir y comprender las diferentes situaciones y actuar en ellas. El proceso de reflexión, y con ello la habilidad reflexiva como una destreza necesaria para el profesor, se plantean como un objetivo de la formación. Formar profesionales reflexivos, capaces de aprender de sus prácticas, es un reto evidente. Pero entendiendo el proceso de reflexión no como un fin en sí mismo: ser reflexivo o desarrollar la habilidad de pensar sobre las situaciones, sino como un medio para conseguir lo que la reflexión implícitamente sugiere: la comprensión de las situaciones como base de toda intervención.

La reflexividad como habilidad profesional plantea, por otra parte, como lo han manifestado algunos estudios, la necesidad de intercambio profesional y foros constantes para el mismo Medina Casaubón (1995). Los profesores reflexivos además de comprender necesitan comunicar y compartir sus ideas con otros compañeros. En estos procesos es necesario un grupo de compañeros con quien compartir y desarrollar los aprendizajes no solo para evitar que el proceso se cierre sobre sí mismo sino para facilitar también el crecimiento personal y profesional. La construcción de conocimiento educativo como tarea profesional de los profesores que exige, como insistimos, la reflexión, exige además el intercambio crítico de ese conocimiento y su reconstrucción conjunta, o lo que es lo mismo: un proceso que vaya del conocimiento propio al conocimiento compartido. El intercambio crítico de conocimientos a través del trabajo conjunto, el diálogo y el consenso entre los profesores atribuye a estos conocimientos lo que Ferreres (1992) ha calificado como una "cierta validez intersubjetiva", o lo que es lo mismo el valor de conocimiento compartido.

Lo que el conocimiento crítico de un sujeto tenga por 'verdadero' como lo que su voluntad autónoma tenga por 'recto', se hallarán siempre expuestos a sucumbir a la objeción de que la verdad y rectitud no pasan de ser ficciones más o menos útiles, y que para hacer valer racionalmente aquellas pretensiones de verdad y rectitud no bastará con que 'un' sujeto las asuma como tales en sus juicios de hecho o valor sino que habrá de convertirlas en objeto público de debate a fin de que, discursiva o dialógicamente, las razones que según él avalan dichos juicios conquisten el asentimiento de los afectados por los hechos o normas puestas en cuestión, esto es, acrediten una cierta 'validez intersubjetiva' (Ferreres, 1992, p.30)

Este conocimiento compartido y su desarrollo como una constante de las escuelas constituye el eje básico sobre el cual construir e impulsar una escuela participativa y comprometida con la efectividad de las prácticas educativas y con el profesor.

**V.- BIBLIOGRAFÍA**

- BARRIOS AROS, R. (1997):** *La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente de secundaria*, Tesis Doctoral, Tarragona, Universidad Rovira i Virgili.
- BROWN, J. G. y WAMBACH, C. (1987):** *Using mentors to increase new teacher retention: The mentor teacher induction project*, ERIC ED 280.816.
- FERNÁNDEZ MORANTE, M. C. (1997):** *Estudio exploratorio sobre la colaboración: el trabajo en equipo de profesores/as en los proyectos Atenea y Mercurio*, Tesis de Licenciatura, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- FERRERES, V. (1992):** *Proyecto Docente, Acceso a Cátedra*, Tarragona, Universidad de Barcelona.
- FULLAN, M.G. (1990):** "Staff Development, Innovation, and Institutional Development", en Joyce, B. (Ed.): *Changing School Culture Through Staff Development*, Alexandria, Va., A.S.C.D., p. 3.
- GLATTHORN, A. (1987):** "Coperative Professional Development: Peer-Centered Option for Teacher Growth", *Educational Leadership*, 45, pp.31-35.
- IMBERNÓN, F. (1989):** *La formación del profesorado: el reto de la reforma*, Barcelona, Laia.
- MARCELO, C. (1992):** "Desarrollo profesional cooperativo. Algunas sugerencias", en Villar, L. M. (Ed.): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*, Sevilla, Graciada impresor.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1993):** "El desarrollo profesional cooperativo", *Revista Investigación Educativa*, 20, pp.93-108.
- MEDINA, A. (1994):** "La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa", *Innovación Educativa*, 3, pp.59-78.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1989):** *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*, Madrid, Cincel.
- MEDINA CASAUBON, J. (1995):** *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de educación física. Un estudio preliminar*, Tesis Doctoral, Granada, Universidad de Granada.
- SCHÖN, D. A. (1992):** *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós/MEC.
- SENGE, P. M. (1992):** *La quinta disciplina*, Barcelona, Granica.
- SIROTIK, K. A. (1994):** "La escuela como centro de cambio", *Revista de Educación*, 304, pp.7-30.
- VICENTE, P. S. De (1994):** "Nuevas formas de desarrollo profesional colaborativo", *Revista de Ciencias de la Educación*, 158, pp.189-203.
- VILLAR, L. M. (1992):** "Los profesores y el cambio educativo: Teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica", en Escudero, J.M. y López Yañez, J. (Coords.): *Los desafíos de las reformas escolares*, Sevilla, Arquetipo, pp.70-96.