

El lenguaje audiovisual y la formación del profesorado

Fernando Peñafiel Martínez
J. Antonio Torres González

Este artículo nos propone un interesante repaso por la historia de la formación del profesorado en sus dos dimensiones, la inicial y permanente, deteniéndose a analizar el aspecto concreto de la formación en medios audiovisuales y realizando su propia propuesta que pasa por la afirmación de que es absolutamente necesaria una formación de los dos tipos si queremos garantizar el éxito de la Reforma Educativa.

«La formación constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros.»
(LOGSE, 56.2)

1. Marco teórico de la formación del profesorado

Al hablar de calidad de enseñanza, base de la actual Reforma del Sistema Educativo, no podemos olvidarnos del factor más importante en cualquier intento de cambio o renovación. Nos referimos, cómo no, a la figura del profesor.

Medina Rivilla (1989: 55) afirma que «la formación del profesorado y las reformas educativas son dos componentes imprescindibles para lograr una educación de calidad». Para Torres González (1993: 31), una sólida formación académica y profesional, unida a una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, a la vez que una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo y en

equipo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico y garantizan una actuación rigurosa, sistemática y coherente tanto en el centro educativo como en la propia aula.

Para ello debemos de partir de una formación en la que sea el propio profesor quien de una forma reflexiva, crítica y con un carácter puramente investigador desarrolle por un lado aprendizajes significativos y por otro llegue a conseguir de los alumnos trabajos en equipos para que sea él mismo quien evalúe su propia acción educativa modificando, si procede, su intervención en el aula y su propia actitud hacia la enseñanza. Para Villar Angulo (1990: 47), «formar profesores es un proceso de retroacción continuo por medio del cual un sujeto aprende a enseñar». Es aquí donde el docente adquiere un papel esencial en tanto debe saber interrelacionar los modelos y principios que se extraen de las investigaciones teóricas con las

realizadas en la práctica.

No podemos olvidar que dicha práctica viene dada por la propia autonomía pedagógica de los centros que la nueva ordenación del Sistema Educativo propone a través de un Diseño Curricular abierto y flexible y hace indispensable una formación específica del profesorado para llevar a cabo las tareas que se le encomiendan.

En el Proyecto Curricular de cada Centro deben de integrarse aquellas actividades de formación que el propio profesorado cree necesarias para lograr sus Finalidades Educativas en donde se contemplan:

- Necesidades y demandas de acuerdo con las Finalidades Educativas del Centro.
- Especificación de actividades de formación previstas para cada grupo o equipo docente.
- Establecimiento de planes de trabajo con el CEP, Equipos de Orientación Educativa...
- Coordinación con otros organismos que colaboren en su asesoramiento a partir de demandas concretas.

De esta forma se adecuarán las exigencias de formación a las propias necesidades del profesorado donde se planifiquen y articulen las actuaciones que, respecto a su formación, considera necesarias para cubrir las necesidades detectadas tanto a nivel profesional como en el desarrollo de los proyectos curriculares.

Debido a que la LOGSE apuesta por el trabajo en equipo, creemos evidente que la formación fuese dirigida hacia la formación de grupos docentes, en coherencia con las nuevas propuestas de la enseñanza como actividad coordinada y de trabajo en equipo.

Las metodologías de formación de profesores deben generar una nueva concepción de la teoría y la práctica educativa y unos nuevos

planteamientos del papel y la función del profesor en su proceso de desarrollo profesional.

Hoy día estamos viviendo una nueva etapa que si se diferencia de otras lo es fundamentalmente por los grandes cambios que se están produciendo en nuestra sociedad tanto a nivel cultural, como económico, laboral y tecnológico.

2. Paradigmas de formación del profesorado

Zeichner (1983) menciona cuatro paradigmas principales que han dominado el debate y las predicciones científicas en la formación del profesor en los últimos años. Estos paradigmas son:

2.1. Paradigma tradicional artesanal

Este paradigma de formación del profesor junto con el comportamental, son ubicados por Zeichner (1983) dentro de las coordenadas «seguro» y «receptor», es decir, los futuros profesores son meros receptores de un programa

totalmente elaborado.

Dentro de la formación del profesorado, este paradigma ha sido el mayormente usado. Por el contrario, el número de investigaciones que se han realizado sobre su eficacia es muy reducido, debido a que no se puede llevar a cabo un control de la multitud de variables que intervienen en este tipo de preparación.

En la actualidad, este paradigma es bastante usado en la formación del profesorado en la forma de una enseñanza del profesor basada en la experiencia, es decir, siguiendo a Dewey, toda la educación se adquiere a través de la experiencia.

2.2. Paradigma comportamental

A partir de los años sesenta y setenta, surge la necesidad de buscar la eficacia en el ámbito educativo en general y en la formación del profesorado en particular. Este planteamiento de la eficacia viene apoyado por el modelo de investigación proceso-producto que pretende relacionar el comportamiento del

profesor mientras enseña con las mejoras que muestran los alumnos como consecuencia de esta actuación. Desde este punto de vista, la enseñanza es considerada como una producción y el profesor como ejecutor o aplicador de objetivos; así pues, como un receptor pasivo del conocimiento profesional al que accede.

2.3. *Paradigma personalístico*

El paradigma humanístico (personalístico) se apoya en la epistemología fenomenológica y en la psicología del desarrollo, es la antítesis del paradigma tecnológico. El sujeto no está influido pasivamente por los hechos del entorno, sino que éste opta activamente, decide y da respuesta a la realidad en función de la objetividad de la misma. Intenta fomentar aquellas dimensiones que ejercitan los conceptos de «relación de ayuda o de terapia» (Combs, 1979: 56). Desde esta perspectiva, la principal destreza que debe ser considerada en el profesor es la de poseer unas cualidades personales y unas características humanas.

Para el paradigma personalístico, por tanto, la formación del profesor «es una forma de desarrollo adulto, un proceso de llegar a ser, más que un proceso de enseñar cómo enseñar» (Combs, 1979: 44).

2.4. *El paradigma basado en la indagación*

Este paradigma ve al futuro profesor como a un agente activo de su propia formación para la enseñanza, y asume que cuanto más conozca los orígenes y consecuencias de sus acciones y de las realidades que las constriñen, tanto más tendrá la posibilidad de poder controlar y cambiar esas acciones.

Pretende conseguir un profesor reflexivo, proporcionándole capacidades para el ejerci-

cio de la reflexión que le permitan analizar los problemas que se le presentan en la práctica y los conflictos que le rodean. Se concibe a los docentes como: investigadores en la acción (Strichrel, 1986); eruditos (Strateneyer, 1956); solucionadores de problemas (Joyce y Marrotunian, 1964); e indagadores (Bgenstos, 1985).

Como se puede apreciar, el criterio que diferencia en este caso las distintas aportaciones es la definición de los métodos específicos de indagación. Éstos van desde la «investigación-acción», hasta la «observación participante», pasando por el método de «solución de problemas» de Dewey.

Como características de este nuevo paradigma, que lo diferencia de otros modelos, destacan las siguientes: formación de la lógica como instrumento crítico y técnico para la práctica; plantea la no disociación entre la formación personal y profesional, acentúa el valor del conocimiento como vía de educación de la propia personalidad del profesor.

Otra característica definitoria del profesor en este paradigma es su papel en la investigación educativa. Se concibe al profesor como investigador en el aula, con capacidad para asumir una postura investigadora frente a la enseñanza que imparte. Aquí la formación se orienta hacia el desarrollo de estructuras conceptuales abiertas y flexibles que permiten comprender, interpretar y por tanto mejorar la realidad del aula.

Por todo ello se potencia la intervención del enseñante en ámbitos tan estrictamente

relacionados con su formación como pueden ser: la innovación curricular; la investigación educativa; el cambio global del Sistema Educativo, existiendo un claro predominio de lo ideológico sobre lo técnico.

El perfil del docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos.

3. La formación del profesorado en la Reforma Educativa: plan marco de formación

Hoy día estamos viviendo una nueva etapa que, si se diferencia de otras, lo es fundamentalmente por los grandes cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, tanto a nivel cultural, como económico, laboral y tecnológico. A nivel educativo las reformas emprendidas en todos los niveles, incluida la Universidad, hacen que nos veamos obligados a configurar una nueva estructura educativa en donde la formación del profesorado se hace inevitable evitando de esa forma el anquilosamiento que de alguna forma podría producirse y colocando al profesor en el lugar que le corresponde. Por ello, la Reforma Educativa, (*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, 1989: 209) nos presenta un perfil del profesor «deseable» bastante diferente al actual:

- El papel reservado al profesor del futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento.

- La tarea se concibe como una mediación para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo, y entre éstos y el profesor correspondiente.

- Ha de ser quien conciba y active el valor funcional del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana del alumno.

- Ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exte-

rior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y a la vez socializadora.

- El perfil del docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en la etapa de la educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades; pero que fomente, al tiempo, la diversidad latente en los sujetos. En resumidas cuentas, el perfil de un profesor, con autonomía profesional y responsable ante los miembros de la comunidad interesados en la educación.

Para Torres González (1993) y a la vista de este perfil, se ve la necesidad de establecer

unas líneas directrices de planificación de la formación permanente, coherentes y de acuerdo con los planteamientos que exige la Reforma, de forma tal, que el grado de implicación del profesorado sea lo más elevado y sistematizado posible.

4. Formación de profesores en medios audiovisuales: formación inicial y formación permanente

Debido a todos estos cambios y a la dinámica en general que se está produciendo en nuestra sociedad-cada vez más compleja-, podemos plantearnos una gran preocupación en cuanto que el Sistema Educativo pueda contar con instrumentos válidos que nos ayuden a interpretar el mundo de las comunicaciones, de forma

global, y las audiovisuales en particular. Habrá que establecer nuevos métodos de acercamiento y respuestas a un problema que de ninguna forma se puede abordar desde una

Nos encontramos girando en torno al desafío que suponen los medios audiovisuales y de comunicación. Podemos incluso pensar que este fenómeno ha podido llegar a desplazar al propio profesor en su tarea cotidiana de educar, llegando a asumir por parte de éstos papeles que realmente no les corresponden.

óptica clásica. En el «III Congreso internacional sobre Educación y Sociedad», celebrado en Granada, se analizó la relación existente entre las nuevas tecnologías y la educación, así como la formación de los profesores que deben de impartir este área en los centros educativos, siendo la Universidad, en un principio, quien apueste por el tratamiento de la imagen y por la formación en este ámbito. Por lo tanto, se evidencia la importancia, magnitud y preocupación existente en torno a este tema.

Nos encontramos girando en torno al desafío que suponen los medios audiovisuales y de comunicación. Podemos incluso pensar que este fenómeno ha podido llegar a desplazar al propio profesor en su tarea cotidiana de educar, llegando a asumir por parte de éstos papeles que realmente no les corresponden. Ello implica, como afirma De Vicente (1988: 10) en el «Congreso internacional sobre Formación del Profesorado», que el profesor ha llegado a considerarse como un receptor pasivo de los acontecimientos y del propio desarrollo tecnológico. El profesor Camacho, en ese mismo Congreso, señaló la lamentable formación del profesorado en torno a las nuevas tecnologías y a los medios audiovisuales, apuntando como soluciones la persuasión, capacitación y dotación al profesorado para que puedan emplear habitualmente todos los medios disponibles en el aula. Rispa, en este sentido, señaló que el Sistema Educativo debería preocuparse por preparar al profesorado en el empleo de los medios para conocer los nuevos lenguajes y superar así el analfabetismo audiovisual en que nos encontramos, todo ello en pro de potenciar la creatividad del alumnado.

4.1. Formación inicial

Medina Rivilla (1988: 55) considera que son dos los ámbitos que constituyen la formación del profesorado: la formación inicial adquirida y la práctica, formación permanente como contraste, afirmación, rechazo o superación de la formación anterior.

En un principio el título que acredita a un

profesional como docente no es suficiente para el buen hacer dentro de las aulas en materia de comunicación audiovisual. Ni los planes de estudio responden a las exigencias que se plantean ni las técnicas de enseñanza, desarrollo de clases, etc., ofrecen perspectivas que induzcan a la innovación e investigación en un lenguaje nuevo e imperante como es el audiovisual.

Por otro lado los procedimientos y modelos de actuación están basados en la práctica tradicional, no cambian por falta de conocimiento del profesorado, sino más bien por una especie de inercia, de origen institucional, que impide la renovación del trabajo en el aula. Los propios alumnos rehúyen la investigación, preparación y perfeccionamiento mediante la indagación e iniciativa personal cuando la realidad es otra diferente.

En los distintos planes de estudio (Plan de 1950, 1967 y 1971) de las Escuelas Universitarias del Profesorado -hoy integradas en las Facultades de Ciencias de la Educación-, no están reflejadas materias o áreas específicas relacionadas con la comunicación audiovisual.

Es a partir del nuevo Plan de Estudios (pendiente de homologación) y solamente en el tercer curso cuando empieza a reconocerse la asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación como una materia troncal dentro de todas las especialidades (con una carga lectiva de cuatro créditos). Evidentemente, es totalmente insuficiente y no cubre las expectativas que la propia realidad exige.

Con la creación de esta nueva Facultad, se abre un proceso de actualización didáctica y organizativa en el período de la formación inicial del profesorado.

4.2. Formación permanente

Para el *Libro Blanco de la Reforma*, la formación permanente del profesorado no debe supeditarse sólo a cursos, jornadas etc., sino que es «el centro educativo, el eje de la formación permanente en el aula». Es de allí de donde surgirán los planteamientos científicos

y sólidos que aúnen calidad de la enseñanza y formación del profesorado.

Pérez Serrano (1989: 181) considera «que como eje central de la calidad de la educación aparece la figura del profesor que se considera como factor prioritario en el proceso de aprendizaje de las nuevas generaciones y como nexo entre la escuela y el entorno». La misma autora, recordando a Tonucci (1989: 27), «presenta algunas dimensiones consideradas como prioritarias para que el profesorado pueda responder actualmente a las demandas que la sociedad espera de la escuela... Por ello, si queremos ofrecer una educación de calidad, el profesorado debe llevar a cabo un proceso de perfeccionamiento continuo».

El capítulo XII del *Libro Blanco*, dedicado a la formación del profesorado, considera la actualización científica y didáctica del profesorado como el factor principal para alcanzar una verdadera calidad de la enseñanza. En ningún momento hemos de pensar que es responsabilidad y competencia de cada uno de los profesores, confiada al voluntarismo y al deseo de renovación, la formación didáctica y científica. El hecho de que en Andalucía sea obligatoria la justificación de una serie de créditos para poder conseguir los diferentes sexenios, pensamos que puede ser un paso atrás en relación a las perspectivas que plantea la propia Reforma si realmente quiere defender un plan coherente, sistemático, controlado y financiado por los poderes públicos. La formación permanente que se ha de exigir al profesorado ha de estar relacionada con materias que le garanticen, por un lado profundizar en su formación teórica y por otro el desarrollo

personal respecto a su actuación práctica.

Con esta perspectiva y siguiendo el *Plan de Formación del Profesorado* (1989: 92), podemos establecer los siguientes objetivos en materia de comunicación audiovisual:

- Ofrecer actuaciones encaminadas a promover las innovaciones sobre la integración curricular de la comunicación audiovisual.
- Planificar programas de perfeccionamiento (cursos, seminarios, jornadas, grupos de trabajo...) que respondan a la propuesta anterior.

- Organizar los recursos disponibles para conseguir una mayor eficacia del sistema de formación, impulsando la coordinación y colaboración de todas las instancias interesadas en la formación permanente.

- Posibilitar y estimular la participación del profesorado en las actividades de formación en materia de comunicación audiovisual.

Con ello se pretende conseguir unos profesores con alto grado de capacitación para enfrentarse a los cambios e innovaciones que supone la puesta en marcha y el desarrollo de una Reforma Educativa, inserta en un modelo social determinado por el momento histórico que vivimos. Pero a su vez ha de servir para establecer unas líneas básicas que permitan que el profesorado pueda generar en cualquier momento proyectos de cambio en la educación desde su propia labor diaria y desde el propio centro.

El *Plan Marco de Formación Permanente del Profesora-*

do (1989: 105-112) nos presenta un modelo de formación que viene definido por las siguientes líneas: estar basado en la práctica profesional; estar centrado en la escuela; pro-

Los diseños curriculares, que se intentan implantar con la LOGSE, persiguen que la escuela se acerque lo más posible a la sociedad. Para ello tendremos que fomentar aquellas metodologías, pautas y estrategias curriculares en las que las nuevas tecnologías y medios de comunicación sean el soporte fundamental en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

mover estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto y su carácter descentralizado.

5. Medios y currículum: el profesorado y su formación

Los diseños curriculares, que se intentan implantar con la LOGSE, persiguen que la escuela se acerque lo más posible a la sociedad. Para ello tendremos que fomentar aquellas metodologías, pautas y estrategias curriculares en las que las nuevas tecnologías y medios de comunicación sean el soporte fundamental en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se puede seguir tratando la escuela con planteamientos anacrónicos. Ésta debe defender planteamientos acordes a la era en la que nos movemos, analizando y contextualizando aquellos procesos que dirigen nuestra sociedad. Pero este desarrollo ha de incorporarse al ámbito educativo de forma cauta y reflexiva, creando voluntad e inquietud en aquellos profesionales que más tarde utilizarán estas metodologías. Para ello será necesario que la formación de estos profesionales no sea la de meros transmisores de información sino que por el contrario sean capaces de garantizar en sus alumnos una actitud crítica y participativa. Ello supondrá realizar cambios fundamentalmente metodológicos y actitudinales en la práctica docente. Pensamos que al profesorado hay que prepararlo, de forma global en:

- La búsqueda de modelos dentro de un contexto real, en el que sea capaz de sistematizar los conocimientos en base a esta realidad y desarrolle en sus alumnos la capacidad de interpretar y usar de la forma más adecuada toda la información que de forma continua les

llega. La introducción de la comunicación audiovisual en el currículum no significa otra cosa que ajustar lo que debe ser la realidad

educativa a la realidad habitual. Sin dejar de transmitir información, se deben potenciar las relaciones humanas y sociales en tanto significan favorecer la capacidad comunicativa del individuo en relación al grupo. La preparación del profesor irá dirigida a saber seleccionarla en función de los intereses y necesidades de sus alumnos.

- La capacitación en el conocimiento y manejo de todos aquellos dispositivos, recursos y medios que normalmente son utilizados para transmitir información. Los estímulos que ofrece la comunicación audiovisual incentivan la percepción de la información en un grado mucho mayor. Se desarrolla la inducción, discriminación, simbolización, estructuración, análisis y síntesis de la información de una forma más equilibrada.

La contextualización de los medios audiovisuales en el currículum ha de hacerse en función de la interacción de los sujetos con la información que reciben, teniendo en cuenta las capacidades e intereses de éstos y el contexto en el que se desenvuelven.

Para finalizar -y como resumen-, pensamos que todo esto no puede llevarse a cabo si persisten las actuales condiciones laborales del profesorado. La innovación en la escuela seguirá siendo un mito y la calidad de la enseñanza un tópico. La práctica docente pasa por capacitar al profesorado para utilizar los medios que la sociedad demanda y siempre ligada a la práctica profesional integrando toda esa formación a las estrategias metodológicas que la realidad educativa exige. En cualquier caso,

En cualquier caso, la innovación y renovación -fundamentalmente metodológica y actitudinal que supone la integración de la comunicación audiovisual en la escuela- no debe partir nunca de voluntarismos personales o acciones esporádicas de pautas y estrategias de actuación, sino de un proceso sistemático.

la innovación y renovación -fundamentalmente metodológica y actitudinal que supone la integración de la comunicación audiovisual en la escuela- no debe partir nunca de voluntarismos personales o acciones esporádicas de pautas y estrategias de actuación, sino de un proceso sistemático que refleje la preocupación y el interés de todos los implicados y principalmente del profesorado en su práctica profesional.

Fernando Peñafiel Martínez es pedagogo en los Equipos de Orientación de Granada.

J. Antonio Torres González es profesor de la Universidad de Jaén.

Referencias

- AREA MOREIRA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1985): «Investigación en la acción», conferencia en la Universidad de Granada, documento policopiado.
- BERLINER, D.C. (1986): «De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: cambios en la dirección de la investigación en la enseñanza», en VILLAR, L.M. (Ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Universidad, 250-284.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- CASTAÑEDA, M. (1978): *Los medios de la comunicación y la tecnología educativa*. México, Trillas.
- CENTRO DE PROFESORES (1993): *Integración curricular de la comunicación audiovisual*. Granada, Centro de Profesores.
- COMBS, A. y OTROS (1979): *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid, Emesa.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1992): *Decreto 164/1992, de 8 de Septiembre, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación del Profesorado*. Sevilla, Junta de Andalucía, BOJA, 110. (29-10-1992).
- DECAIGNY, T. (1979): *La tecnología aplicada a la educación*. Buenos Aires, Ateneo.
- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. y OTROS (Ed.) (1988): *La formación de los profesores*. Granada, Universidad.
- DEPARTAMENTO DE RECURSOS (1993): *Los medios de comunicación en los diseños curriculares*. Granada, Centro de Profesores.
- DONOSO, T. (1988): «La investigación en las aulas», en *Apuntes de Educación*, 27. Madrid, Anaya.
- DOYLE, W. (1985): «La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación de profesorado», en *Revista de Educación*, 277. Madrid, MEC.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación acción en educación*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): «La formación del profesorado de Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB», en *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983): «El profesor como investigador en el aula: un paradigma de investigación y formación del profesorado», en *Educación y Sociedad*, 2, 51-73. Madrid, Akal.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1985): *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- MEC (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Perfeccionamiento del Profesorado*. Madrid, MEC.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- MEC (1990): *Plan anual de Formación del Profesorado*. MEC, Madrid.
- MEC (1992): *Plan de Formación del Profesorado para el curso 92-93*. Madrid, MEC.
- MEDINA RIVILLA, A. (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988): *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, Cincel.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson.
- PORCHER, C. (1985): *Medios audiovisuales*. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- RODRÍGUEZ ILLERAS, J.L. (1988): *Educación y Comunicación*. Barcelona, Paidós.
- SALVADOR, F. y CAMACHO, S. (1988): «Una década de perfeccionamiento del profesorado en el I.C. de Granada», en DE VICENTE y DELGADO (Ed.): *La formación de los profesores*. Granada, Universidad.
- SEVILLANO GARCÍA, M.L. (1990): «Los medios en el currículum», en *Didáctica: Adaptación*. Madrid, U.NED.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- TONUCCI, F. (1989): «Enseñanza-aprendizaje: una antigua relación que hoy tenemos que verificar», en *Temas actuales de Psicopedagogía y Didáctica*. Madrid, Narcea.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1993): *La dimensión orientadora en la formación del profesorado de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Madrid, U.NED.
- VEGA GIL, L. (1987): «La formación de maestros en la España contemporánea», en *Studia Pedagógica*, 19, 75-76.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1977): *La formación del profesorado: nuevas contribuciones*. Madrid, Santillana.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1983): *Formación inicial y permanente en EGB*. Sevilla, ICE Universidad.
- ZEICHNER, K.M. (1983): «Alternative paradigms of teacher education», en *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3).