

Este artículo presenta los resultados parciales de una investigación sobre concepciones del profesorado de Economía. La confección de un sistema de categorías, constituido por satisfacción docente y desarrollo profesional, orientó el diseño de un cuestionario administrado a una muestra de 130 docentes. El análisis de carácter descriptivo y cualitativo de los datos ha permitido constatar, entre otros aspectos, que los enseñantes encuestados se sienten satisfechos con la práctica docente desarrollada, encontrando una alta motivación del alumnado por la enseñanza económica; si bien demandan mayor formación didáctica. Las propuestas de mejora se exponen en función de una progresión del conocimiento profesional que abarca desde posiciones simples y reduccionistas hacia otras más complejas y comprometidas.

**PALABRAS CLAVE:** *Didáctica de las ciencias sociales; Enseñanza de la economía; Análisis del pensamiento del profesorado; Satisfacción docente; Desarrollo profesional.*

## Análisis de las concepciones del profesorado de economía sobre satisfacción docente y desarrollo profesional<sup>1</sup>

pp. 23-38

[ 23 ]

Manuel Carroza Pacheco\*  
Gabriel Travé González\*

IES Alto Conquero (Huelva)  
Universidad de Huelva

Uno de los colectivos docentes que, en mayor medida, contribuye a la alfabetización económica explicando la crisis y sus secuelas en las clases de bachillerato es, sin duda, el profesorado de economía. Diariamente el alumnado pregunta interesado por el último recorte presupuestario, el aumento de las tasas de desempleo, la disminución del consumo, el cierre

de empresas antes solventes; y, sobre todo, preocupado por su situación y la de sus familias, cuestiona la posibilidad de encontrar trabajo o que algún familiar pierda el empleo. Mientras tanto este profesorado afronta con incredulidad el analfabetismo económico que arrastra la población estudiantil, al ser la primera vez que, de forma optativa la especialidad de Cien-

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado parcial del Proyecto de Excelencia: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora. SEJ-5219 (2010-2014).

Y del Proyecto I+D: ¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio?: análisis del currículo, los materiales y la práctica docente. EDU2009-12760 EDUC (2009-2012).

\* Dirección de contacto: IES Alto Conquero (Huelva), manuel.carroza@gmail.com, Universidad de Huelva, carroza-e-trave@uhu.es

Artículo recibido el 2 de septiembre de 2011 y aceptado el 28 de enero de 2012.

cias Humanas incorpora dos asignaturas de esta disciplina a la enseñanza postobligatoria; sabiendo que el resto del alumnado de la etapa no recibirá formación económica reglada.

El profesorado de economía, que se ha incorporado recientemente al campo de la educación con el desarrollo de la LOGSE, apenas ha recibido interés alguno por parte de la investigación didáctica. La línea de investigación sobre el pensamiento del profesorado, en la que se inscribe este trabajo, ha descrito las concepciones profesionales en el marco de Didáctica General y la Didáctica Específica en su afán por describir cómo se adquiere el conocimiento profesional y cómo se utiliza en la práctica. La investigación en este campo ha analizado las decisiones, creencias y teorías implícitas que el profesorado en general y, en particular, de ciencias sociales pone en juego durante su labor docente.

El artículo que se presenta analiza concretamente las concepciones del profesorado de economía sobre satisfacción docente y desarrollo profesional mediante un estudio exploratorio a través de un cuestionario administrado a una muestra de profesores de economía de bachillerato perteneciente a centros de diversas Comunidades Autónomas.

### Investigación sobre las concepciones del profesorado: grado de satisfacción docente y desarrollo profesional

Son numerosos los autores que han trabajado en la línea de investigación del pensamiento del profesorado (Marcelo, 1987; Marrero, 1988; Gudmundsdóttir y Shulman, 2005; Barragán y Sáez, 2006; Jiménez y Feliciano, 2006; Macchiaiola y Marín, 2007; González Rodríguez, 2009; Pozuelos, Travé y Cañal, 2010; Porlán y otros, 2011). La finalidad de estos estudios pretende conocer los procesos de toma de decisiones del profesorado con la intención de categorizar las teorías implícitas, creencias y concepciones profesionales y mejorar la práctica docente.

Especial interés para este trabajo tienen los estudios dedicados al análisis de las creen-

cias, concepciones y teorías implícitas en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como aquellos centrados en el análisis del conocimiento y la formación del profesorado de estas disciplinas. Entre ellos se encuentran investigaciones de carácter específico, siendo mayoritarios los trabajos desarrollados en la didáctica de la historia (Galindo, 1996; Henríquez y Pagés, 2004, Santisteban, 2007); didáctica de la geografía (Santiago Rivera, 2001, Fernández Caso, 2007); didáctica de la historia de arte (Santamaría, 1997; Ávila, 2003) y, en menor medida, en la enseñanza de la Economía (Salemi y otros, 2001).

Las investigaciones realizadas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales en general muestran, entre otras, las conclusiones siguientes: a) que las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de Geografía e Historia se observan a través de las concepciones del profesorado que las imparten (Tutiaux-Guillon, 2003); b) que las concepciones de los docentes se relacionan con sus antecedentes (experiencia personal y como discente), creencias (religiosas y políticas) y conocimientos adquiridos (Evans, 1989); c) que la formación disciplinar, psicopedagógica y didáctica ejercen una notable influencia en el desarrollo de la práctica (Carretero y Guimerá, 1992); en fin, d) que el profesorado de ciencias sociales posee una concepción fragmentaria y reduccionista respecto a la enseñanza de determinados contenidos y valores, como en el caso del patrimonio (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007).

En cuanto a los trabajos sobre "satisfacción docente", también encontramos diversos autores interesados en esta temática (Anaya y Suárez, 2006; Sales y otros, 2008). No obstante son aún incipientes las conclusiones de estos estudios. Marchesi (2007) considera la existencia de tres niveles de análisis de la satisfacción o insatisfacción profesional: las competencias profesionales, el equilibrio emocional de los docentes y la responsabilidad profesional y moral de los mismos.

Por último, respecto a las aportaciones referidas al "desarrollo profesional" reseñada por diversos autores (Area, 1986; De alba,

2003; López, 2005; Martínez Treviño, 2007; Imbernón, 2009), señalan que el desarrollo para la docencia se debe entender como un conjunto de iniciativas del profesorado para la mejora de la práctica laboral, los conocimientos profesionales y las concepciones acerca de la función docente, teniendo como objetivo aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión

Sabemos, no obstante, que la investigación del pensamiento del profesorado de economía evidencia importantes lagunas. Desde este punto de vista, la presente investigación se plantea como problema general *¿Qué concepciones posee el profesorado de economía sobre su práctica docente reflexionada?*

## Diseño de investigación

Esta aportación forma parte de un estudio más amplio dedicado a la exploración de las concepciones del profesorado de economía. En informes anteriores se analizaron los obstáculos y facilitadores que encuentra el profesorado de primaria y secundaria en su desarrollo profesional (Travé y Carroza, 2008; Travé y Pozuelos, 2008). En esta ocasión, el proceso de investigación ha seguido los objetivos siguientes: 1) analizar las concepciones que el profesorado de economía posee en relación al grado de satisfacción docente y al desarrollo profesional y, 2) realizar una propuesta de progresión

conceptual deseable para los profesores-as de economía.

El estudio se basa en la utilización de un cuestionario, como instrumento metodológico perteneciente al campo de las técnicas no observacionales (McKernan, 1999; Flick, 2004), cuya elaboración y validación ha requerido varias fases. En un primer momento, se elaboró un borrador a partir de un sistema de categorías y contenidos, compuesto por ocho preguntas abiertas y la escala likert "Modelo Didáctico Personal (MDP) con un total de cincuenta y tres afirmaciones (Cañal, Criado y Travé, 2007).

Finalmente, el cuestionario definitivo se compone de cuatro preguntas abiertas sobre la práctica docente y una reelaboración de la escala de actitudes de veintiséis afirmaciones acerca de las concepciones didácticas de la muestra. A continuación, se realizó la validación del cuestionario aplicando, por una parte, un estudio piloto del instrumento a una muestra de profesores que asistían a un curso de didáctica de la economía; y, por otra, una prueba de juicio de expertos en la que participaron cinco profesores universitarios de didáctica específica y general. Para este artículo, se analizan dos preguntas abiertas y trece de la escala de actitudes (cuadro 1).

Las categorías que integran este trabajo se refieren a satisfacción docente y desarrollo profesional. Cada categoría se concreta en varios contenidos, repartidos en diversas preguntas (Cuadro 1).

Categorías	Contenidos	Preguntas abiertas	Preguntas tipo likert
Satisfacción docente	a. En relación con el alumnado.	1	1, 3, 5, 8, 10, 16, 20, 21
	b. Respecto al currículum y su enseñanza.		
	c. Identidad profesional.		
Desarrollo Profesional	a. Formación.	4	1, 5, 10, 20, 22,
	b. Práctica de aula.		
	c. Trabajo colaborativo.		

Cuadro 1. Sistema de categorías, contenidos y preguntas del cuestionario.

La categoría satisfacción docente estudia las respuestas de los participantes en relación con los aspectos positivos observados en su práctica. Estos aspectos se estructuran en torno al alumnado, el currículum y la identidad docente.

La categoría desarrollo profesional recoge las apreciaciones que la muestra propone sobre las actividades de formación. Las respuestas se agrupan en formación disciplinar, reflexión sobre la práctica y perspectiva colaborativa.

La selección de la muestra corresponde a las técnicas de muestreo intencionado o sesgado. La muestra está compuesta por 130 profesores y profesoras de Economía de Bachillerato participantes en cursos de Didáctica de la Economía organizados por los Centros de Profesorado (CEP) de Sevilla, Huelva, Santa Cruz de Tenerife, Las Palmas de Gran Canaria, Córdoba, Cáceres y Málaga durante los cursos 2006-2009.

## Resultados del estudio

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en ambas categorías: satisfacción docente y desarrollo profesional.

### Análisis de las concepciones sobre satisfacción docente

Esta dimensión examina las relaciones emocionales, culturales y de identidad profesional de la muestra. Los datos obtenidos de la pregunta abierta 1 del cuestionario: *¿Qué aspectos positivos destacas de tu clase de economía?*; así como de las preguntas tipo likert relacionadas con esta categoría, pueden consultarse en los anexos 1 y 3, respectivamente.

El grado de satisfacción docente de los profesores se manifiesta en los aspectos referidos al alumnado, a los elementos curriculares y al clima docente. La mayor satisfacción (48,46%) se obtiene de un alumnado interesado, participativo y motivado por la materia. La causa se debe a la relación de la asignatura con el entorno del alumnado y sus familiares, en la que intervienen los medios de comunicación. Así se afirma

que *“los alumnos manifiestan inquietudes por términos económicos que han oído pero que desconocen su significado. Suelen ser participativos y preguntan por las noticias económicas que escuchan a su alrededor”* –CEP Cáceres, cuestionario nº 6-. El contacto con la realidad cotidiana, concebido por el 94,12 % del profesorado necesario para el aprendizaje significativo (pregunta 8), permite que la enseñanza adquiriera un sentido práctico y actualizado (pregunta 16: 93,33 %), que se apoya en el uso de la prensa (pregunta 24: 69,49%); a pesar de la gran dificultad que entraña para el alumnado.

En cuanto a la finalidad de la enseñanza de la economía, prácticamente la totalidad de los docentes (96,61%) entiende que una de las principales finalidades de la educación supone desarrollar la reflexión y la autonomía del alumnado (pregunta 3):

*“es muy importante saber posicionarse sobre cualquier cuestión económica sin que ésta nos tenga que venir dada, aportando nuestro propio punto de vista”* –CEP Málaga, cuestionario nº 20-.

*“se transmite al alumnado un conocimiento que le permite entender la realidad social y, además, debe darle la formación que le ayuda a adoptar las decisiones de tipo económico”* que afrontarán durante su vida –CEP Tenerife, cuestionario nº 11-.

Estos datos son coherentes con un alto desacuerdo de la muestra (70,00%) al asignar una finalidad propedéutica a estas enseñanzas (pregunta 18: aprender los conceptos económicos necesarios para poder seguir estudiando en la Universidad).

Entre los aspectos curriculares destacables como elementos de satisfacción profesional, el profesorado destaca mayoritariamente el trabajo con contenidos sociales, actualizados y prácticos. La mayoría de los docentes (94,12%) expresa que *“el contacto con la realidad y la actividades prácticas son imprescindibles para lograr aprendizajes significativos en economía”* (pregunta 8).

También otorgan una consideración interdisciplinar a la materia, así como a la necesidad de fomentar el trabajo colaborativo con otros compañeros. En este sentido, el 69,42% de los encuestados manifiesta su desacuerdo, cuando

se afirma que la falta de tiempo justifica el trabajo independiente en la planificación y actuación de la enseñanza (pregunta 5). Consecuentemente, el 71,43% de la muestra considera necesario que cada enseñante colabore con sus compañeros-as (pregunta 20). Estas respuestas quizás se deban a la soledad administrativa en la que viven los profesores de economía y reflejan una disonancia clara entre pensamiento y acción docente: las creencias manifestadas muestran deseos más que realidades (Traver y otros, 2006).

En general, el profesorado manifiesta un alto grado de satisfacción profesional, que aparece de manera explícita en algunos comentarios realizados (6,15%) y que se revela del análisis del conjunto de aportaciones de los encuestados.

### Análisis de las concepciones acerca del desarrollo profesional

Esta segunda dimensión analiza el desarrollo profesional como concepto superador de perfeccionamiento relacionado con la formación inicial y continua del profesorado. Los datos de las preguntas abiertas 4 del cuestionario: *¿Qué demanda de formación le interesa?*, así como, aquellas preguntas tipo likert relacionadas con esta categoría, se pueden consultar en los anexos 2 y 3, respectivamente.

El desarrollo profesional se aborda en este estudio desde las necesidades de formación demandadas por la muestra. Los datos revelan que estas carencias pertenecen al campo del currículum, del alumnado y, en sentido estricto, se dirigen hacia el desarrollo a lo largo de la vida docente.

Más de tres cuartas partes de la demanda de formación manifestada por el profesorado (76,15%), se focaliza en aspectos curriculares. Concretamente, al profesorado le interesa mejorar su práctica diaria. Así, el 35,38% del colectivo propone la necesidad de formación en metodología didáctica y actividades de clase. En segundo lugar, los recursos didácticos, sobre todo el uso del libro de texto y las TIC (19,23%); aunque es preciso recordar que el profesorado,

en gran medida, encuentra dificultades en el uso de otros medios (Jiménez y Cabrera, 1999; Cuenca y Estepa, 2007). Y, en menor proporción, destaca la actualización en contenidos específicos de las materias enseñadas (10,77%), la reflexión sobre aspectos de la didáctica de la economía (4,62%), así como los proyectos de aula y las unidades didácticas (3,08%).

Las demandas formativas relacionadas con el intercambio de profesorado y alumnado tienen una menor importancia cuantitativa. Mientras el 7,64% estima beneficioso el intercambio de experiencias con otros docentes, sólo una minoría (1,54%) valora el intercambio de experiencias entre alumnado de distintos centros.

La relación teoría y práctica también se ha analizado dentro del desarrollo profesional a partir del cuestionario tipo Likert. El 39,17% de la muestra está de acuerdo al considerar que la práctica docente es la fuente principal del desarrollo profesional (pregunta 1); mientras que más de la tercera parte de los encuestados (36,67 %) se manifiesta indiferente ante esta cuestión; y, sólo el 24,17 % valore la necesidad de fundamentar teóricamente dicha práctica. Esta última opinión sintetiza el conocimiento práctico con estas palabras: *“la práctica ayuda, la formación en pedagogía e investigación didáctica enseña”* –CEP Málaga, cuestionario nº 5-.

La coordinación y colaboración con otros compañeros también es apreciada para alcanzar el desarrollo profesional, como se aprecia en las preguntas 5 y 20, respectivamente. En ambas ocasiones se alcanza una mayoría al estimar que, independientemente del tiempo disponible para la planificación de la enseñanza, se deben buscar vías de trabajo conjunto para desarrollar en el aula (69,42%); y, por otra, que el enseñante debe colaborar con sus compañeros-as de nivel, o bien hacerlo con otros docentes con los que coincida en sus ideas sobre la enseñanza (71,43%).

A modo de conclusión, los datos indican que la consideración de la profesión docente como tarea difícil de desarrollar correctamente y que exige un esfuerzo continuo y una actualización permanente (pregunta 10), es casi unánimemente aceptada por la población en-

cuestada (92,50%). Aunque, resulte paradójico, que la preparación docente no se estima como un problema en la enseñanza (pregunta 22). El 46,67% de la muestra se expresa en desacuerdo con la consideración de que el profesorado de enseñanza media esté escasamente formado para desempeñar su profesión.

### Hacia una hipótesis de progresión sobre satisfacción docente y desarrollo profesional

El análisis de la investigación sobre el pensamiento y la práctica del profesorado, los principales obstáculos y dificultades detectadas por Cañal, Travé y Pozuelos (2011), junto a los resultados obtenidos en el presente estudio, permiten esbozar una progresión del conocimiento profesional en las categorías analizadas. De este modo, se determinan tres niveles de evolución que abarcan desde posiciones simples y escasamente elaboradas a otras más complejas y comprometidas.

#### *Nivel básico: Responsabilidad docente y desarrollo técnico*

El profesor se percibe como un trabajador técnico por cuenta ajena. El trabajo docente proporciona los medios económicos necesarios para alcanzar otras metas personales. La satisfacción docente radica en el cumplimiento de las obligaciones laborales, en función de los resultados alcanzados. Su visión de la enseñanza es eminentemente individualista, considerándose responsable directo de la enseñanza que desarrolla, pero no del aprendizaje de sus alumnos. Valora en gran medida la autonomía docente y entiende el aula como su espacio privado. Los procesos de enseñanza que desarrolla son lineales al entender que existe una relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje. El orden es su prioridad fundamental, siendo este criterio el organizador de las interacciones en el aula.

El desarrollo profesional se circunscribe al ámbito formativo y a la experiencia diaria, fuen-

te de conocimiento profesional asentada en las rutinas de clase. Es una experiencia acumulativa y no reflexiva. Este nivel básico se caracteriza por percibir la formación permanente como procesos de actualización de contenidos disciplinares, métodos y técnicas de enseñanza. La formación se entiende a través actividades basadas en cursos y conferencias. Esta visión simple del desarrollo profesional supone la asunción y yuxtaposición de unos determinados saberes (conocimiento de la materia, conocimiento didáctico de la misma y conocimiento acrítico generado desde la experiencia) constituyéndose, sobre todo, en una adquisición individual y rutinaria del conocimiento profesional.

#### *Nivel intermedio: Profesión docente y desarrollo innovador*

El profesor se considera un profesional autónomo que toma decisiones prácticas y que encuentra satisfacción en el logro de autoestima y determinado reconocimiento social. Supera el individualismo colaborando en los equipos de profesores-as en actividades de carácter formativo desarrolladas en el centro durante el horario laboral. El docente es un agente reflexivo que toma decisiones en un contexto complejo y variado en el que prevalece el interés por los procesos más que los resultados obtenidos.

En esta fase, el profesor trata de mejorar su práctica reaccionando ante las vicisitudes de su entorno. Concibe la formación continua del profesorado como un cúmulo de «*buenas prácticas*» a partir de la narración de experiencias docentes exitosas. Demanda el intercambio de experiencias como herramienta de aprendizaje de la función docente y enfoca su formación hacia la adquisición de actividades innovadoras de aula. Las iniciativas emprendidas para intentar mejorar la enseñanza se acometen de forma individual y puntualmente colaborativa con otros docentes. Desde esta perspectiva, las concepciones sobre el desarrollo profesional comienzan a entenderse a partir del diseño, desarrollo y reflexión de la práctica.

### *Nivel complejo: Vocación docente y desarrollo investigador*

La vocación es la cualidad principal que define al profesor, en este momento, entendida como una cultura profesional que avanza en formación, autonomía, responsabilidad, compromiso social y personal en el trabajo. Se supera ampliamente el individualismo profesional y se desarrolla la actuación docente en un ambiente de colaboración más allá del centro de trabajo. Esta actitud conlleva una alta motivación e implicación personal en la enseñanza. El enseñante percibe la satisfacción docente en la mejora de la educación y de la sociedad y se siente partícipe del proyecto educativo de su centro, mostrando un cierto optimismo respecto al cambio de la comunidad educativa.

El desarrollo profesional es concebido como adquisición de capacidad para construir, de forma individual y colectiva, conocimiento pedagógico mediante la práctica reflexionada. La formación se entiende como reflexión de una práctica problematizadora que se desarrolla a través de proyectos de trabajo. En este nivel, la formación se enfoca hacia el desarrollo de capacidades que permitan el análisis y la reflexión crítica para adoptar decisiones complejas. En la práctica de aula, el profesor se considera investigador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y productor de conocimiento y recursos didácticos. El trabajo docente se desarrolla bajo las premisas de la cooperación y colaboración sistemática. Se parte de la visión compleja al considerar el conocimiento profesional como una construcción social, encaminada a la mejora de la escuela y la sociedad

### **A modo de conclusión**

La investigación realizada permite obtener algunas conclusiones parciales en función de los objetivos propuestos.

Uno de los objetivos perseguidos trataba de determinar el grado de satisfacción docente sentido por el profesorado de la muestra. Se constata que una amplia mayoría de los pro-

fesores y profesoras de economía encuestados se sienten satisfechos con la acción docente que desarrollan. Las principales causas de esta satisfacción laboral se encuentra en la motivación del alumnado, la vinculación de la materia con aspectos sociales y actualizados, así como la interdisciplinariedad con que puede implementarse la enseñanza económica, aspectos que difícilmente aparecen en otras didácticas específicas del área.

El segundo objetivo específico analiza las concepciones del profesorado respecto al desarrollo profesional. Los resultados reflejan que el concepto predominante se ciñe, en gran medida, al aspecto formativo, evidenciando que el modelo de formación demandado se basa en la suma de procesos episódicos de capacitación mediante cursos informativos y, que las necesidades formativas que manifiesta el profesorado se refiere sobre todo a la mejora de la metodología didáctica, las actividades de clase y los dispositivos virtuales.

No obstante, existe un porcentaje significativo de profesores que hacen referencia a otros aspectos del desarrollo profesional como el trabajo colaborativo y la experiencia. Estas apreciaciones inducen a pensar que el profesorado mantiene concepciones elaboradas del desarrollo profesional, superando la visión simplista de que el profesor se hace únicamente con la práctica. En todo caso, los profesores encuestados reflejan un alto grado de individualismo en su ejercicio diario. El aislamiento, como elemento más característico del trabajo docente, es uno de los rasgos más extendidos de la muestra; circunstancia que, sin embargo, es contradictoria con los deseos expresados en los resultados del cuestionario.

Comenzábamos este trabajo, afirmando que el profesorado de economía apenas ha recibido interés alguno por parte de la investigación didáctica. Urge por tanto continuar esta contribución parcial sobre el pensamiento del profesorado, con otros estudios sobre la práctica de aula, que continúen abundando, con mayor precisión en determinar cuáles son los factores que inciden en el grado de satisfacción docente y el desarrollo profesional de este colectivo.

## REFERENCIAS

- ANAYA, D. y SUÁREZ, J.M. (2006). El trabajo docente: un reflejo de la satisfacción personal. *ED.UCO Revista de investigación educativa 1*, 212-225.
- ANAYA, D. y SUÁREZ, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa 24 (2)*, 541-556.
- AREA, M. (1986). *Medios de enseñanza y toma de decisiones del profesor. Un estudio cualitativo de casos*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- ÁVILA, R. M. (2003). Los maestros y los contenidos histórico-artísticos. Una experiencia de formación inicial en relación con la selección e interpretación de obras de arte para la educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación 2*, 93-106.
- BARRAGÁN, F.; SÁEZ, H. (2006). El pensamiento del profesorado europeo sobre la violencia, género e interculturalidad. *Investigación en la escuela 59*, 19-30.
- CAÑAL, P.; CRIADO, A. y TRAVÉ, G. (2007). *Cuestionario Modelo Didáctico Personal (MDP)*. Documento Grupo GAIA. Proyecto I+D SEJ2004-04962/EDU.
- CAÑAL, P.; TRAVÉ, G. y POZUELOS, F. J. (2011). Análisis de obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar. *Investigación en la Escuela 73*, 5-26.
- CARRETERO, M.; GUIMERÁ, C. (1992). Práctica docente y Pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. En: A. ESTEBARANZ y V. SÁNCHEZ (eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 301-305.
- CUENCA, J. M., ESTEPA, J. (2007). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 61, 85-97.
- De ALBA, N. (2003). *La desigualdad social como contenido escolar. Un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en la educación secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- ESTEPA, J.; ÁVILA, R. M.; RUIZ, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación: estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 6, 75-94.
- EVANS, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History". *Theory and Research in Social Education XVII (3)*, 210-240. Trad. cast.: Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3/4, 61-94, 1992.
- FERNÁNDEZ CASO, M. V. (2007). *Las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía. Análisis de las innovaciones operadas en el temario de la geografía escolar por un grupo de docentes que participó de la capacitación en la Ciudad de Buenos Aires durante 2002-2004*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. La Coruña: Morata.
- GALINDO, R. (1996). *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, A. (2009) Concepciones y práctica reflexionada de docentes y enfermeras-os sobre la promoción de la alimentación saludable en la escuela. *Investigación en la escuela*, 69, 87-98.
- GUDMUNDSDÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado 9*, 2. En: «<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>» (Consultado el 13 de abril de 2009).
- HENRÍQUEZ, R. y PAGÉS, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI 7*, 63-84.
- IMBERNÓN, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Formação de professores 1 (1)*, 31-42. «<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/18/62>». (Consultado el 1 de abril de 2009).
- JIMÉNEZ, A. B. y CABRERA, L. (1999). Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza.



- Pixel-Bit. Revista de Medios y Comunicación* 13, 47-58. «<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/marcoabj13.htm>» (Consultado el 8 de marzo de 2009).
- JIMÉNEZ, A.B. y FELICIANO, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 105-122.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.
- MACCHIAROLA, V.; MARTÍN, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación* 343, 353-380. «[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_16.pdf)» (Consultado el 14 de abril de 2009).
- MARCELO, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.
- MARCHESI, A. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- MARRERO, J. (1988). *Las teorías implícitas y la planificación del profesor*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- MARTÍNEZ TREVIÑO, O.E. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: Incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- McKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- PORLÁN, R. et Al. (2011). El cambio del profesorado de ciencias II: Itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 29 (3), 353-370.
- POZUELOS, F.; TRAVÉ, G. y CAÑAL, P. (2010). 'Inquiry-based teaching: teachers' conceptions, impediments and support', *Teaching Education* 21 (2), 131-142.
- SALEMI, M. et Al (2001). Research in economic education: Five new initiatives *The American Economic Review*, 91(2) 440-446.
- SALES, A. et Al. (2008). De las perspectivas docentes transmisivas y constructivas a la construcción compartida del conocimiento: satisfacción e implicación profesional del profesorado de secundaria. *Quaderns digitals: Revista de nuevas tecnologías y Sociedad*, 53.
- SANTAMARÍA, J. (1997). *Pensamiento y práctica del profesor de Historia del Arte en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- SANTIAGO RIVERA, J. A. (2001). Las concepciones del docente de Geografía sobre la globalización. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 1-30.
- SANTISTEBAN, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 6, 19-29.
- TRAVÉ, G.; CARROZA PACHECO, M. (2008). Concepciones del profesorado de economía sobre la práctica docente. Estudio descriptivo. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 58, 26-36.
- TRAVÉ, G.; POZUELOS, F. J. (2008). Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* 7, 109-120.
- TRAVÉ, J. et Al. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de educación* 340, 473-492. «[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_17.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_17.pdf)» (Consultado el 21 de octubre de 2008).
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia: objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación* 2, 27-36.