Consideraciones en torno al practicum de Psicopedagogía

Purificación Gato Castaño
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Extremadura

Introducción

En el curso 1995-1996 se inicia la titulación de Psicopedagogía en la Universidad de Extremadura, siguiendo el Plan de Estudios publicado en el B.O.E. del 20 de enero de 1996. En dicho Plan de Estudios se contempla el Prácticum como materia troncal tanto para 4° curso (con cuatro créditos), como para 5° (con un total de diez créditos), y adscrita a las áreas de conocimiento que imparten materias troncales: Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Psicología Evolutiva y de la Educación y Teoría e Historia de la Educación.

Esta materia viene definida en el B.O.E. como el "conjunto integrado de prácticas que proporcionan una experiencia directa sobre diversos aspectos de la intervención psicopedagógica" (1). Su múltiple adscripción departamental, y su importancia, de cara a proporcionar una formación teórico-práctica adecuada de los futuros profesionales de psicopedagogía, exige un esfuerzo por parte de todo el profesorado implicado en su diseño y desarrollo.

Creo que todos los que nos hemos reunidos en estas Jornadas estamos interesados en organizar el Prácticum, no para cumplir con un mero trámite académico, sino con el objetivo de contribuir a la mejor preparación profesional de nuestros alumnos. Esto exige planificarlo adecuadamente, de manera que en ese período los alumnos pongan en práctica aquellas actividades que estaban previstas. Entre todos podemos crear marcos comunes que faciliten la comunicación y contribuyan a la construcción de un "conocimiento profesional compartido". Ir superando ese estadio de la "experien-

cia acumulada", por el estadio del "conocimiento compartido", sobrepasando los niveles del individualismo y extrayendo los factores comunes.

El Prácticum está ahí, como algo sobre lo que merece la pena que sigamos reflexionando, discutiendo, investigando, contándonos experiencias. Poio representa un claro ejemplo de los esfuerzos que, desde los diferentes contextos universitarios, se realizan para acercar cada vez más, el mundo de la Universidad al mundo de los Centros Escolares y a aquellas otras Instituciones que acogen a profesionales de la educación.

La finalidad de estos encuentros no es otra que la del seguimiento, la reflexión, acerca de cómo se está desarrollando el proceso, así como la atención a los problemas que se plantean.

Finalidades del prácticum

El Prácticum podría caracterizarse como una experiencia profesional fuerte, de ahí su sentido formativo y, como consecuencia, la importancia que reviste en el marco del Plan de Estudios, ya que constituye un componente fundamental del mismo.

Concebimos, pues el Prácticum como un proyecto integral que regula las relaciones del alumno con los Centros Educativos, aproximándolos a la realidad de los mismos, con la finalidad de que lleguen a conseguir una idónea formación teórico-práctica. Entre los objetivos a alcanzar, destacamos los siguientes:

- El objetivo básico de las prácticas es que los estudiantes aprendan de la experiencia, es decir, de lo que se está haciendo; en oposición al aprendizaje teórico o conceptual que se adquiere a través de los libros. El aprendizaje profesional se produce a través de la propia actuación, sobre la que se reflexiona o investiga.
- Las prácticas sirven para aproximar a los estudiantes a los escenarios reales. Para organizar marcos de referencia con los que se puede contrastar y entender mejor los conceptos y contenidos explicados en el aula (2).
- El prácticum debería servir para iniciar al estudiante de Psicopedagogía en un proceso tripartito de observación-actuación-reflexión que le permitiera ir configurando esquemas profesionales

a partir de los saberes adquiridos en su experiencia como alumno y a través de las asignaturas teóricas y su correspondiente práctica.

- El prácticum facilitará la toma de contacto del alumno con la realidad de un Centro de Enseñanza Secundaria, acercándolo a la problemática del alumno, del profesor, y sobre todo, al rol y funciones del Orientador (3). Ese contacto le capacitará para el análisis, diseño, desarrollo y evaluación de la Práctica Orientadora, a través de programas e instrumentos que le permitan plantear intervenciones de calidad.
- Se iniciará en la toma de contactos con el trabajo del profesorado, especialmente con el Profesor–Tutor, tomando conciencia de la labor que a éste le incumbe desarrollar.

Actividades del prácticum

Las actividades deben ir dirigidas:

- Al conocimiento del Centro Educativo y sus integrantes: Equipo Directivo, Orientador, organigrama del centro...
- Toma de contacto con la realidad del trabajo orientador en el que ha de realizar su intervención, teniendo como punto de referencia y actuación el Centro Educativo y la programación de éste en la comunidad.
- Participación en la función tutorial a través de alguna actividad programada en la que se ponga de relieve posibles necesidades de intervención y líneas de actuación.
- El trabajo práctico está relacionado con la planificación y desarrollo de algún proceso de diagnóstico, de alguna intervención específica, o de algún tipo de investigación.

Importancia de la reflexión en el prácticum

Si existe un concepto que en la actualidad se utilice con mayor frecuencia por parte de investigadores o formadores de profesores, de diferentes procedencias y niveles, para referirse a las nuevas tendencias en formación del profesorado, ese es el concepto de reflexión. Se ha popularizado

tanto que resulta difícil encontrar referencias escritas sobre propuestas de formación del profesorado que no incluyan, de una u otra forma, dicho concepto como elemento estructurador de los programas de formación de profesores.

También el Ministerio de Educación y Ciencia, al describir el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, establece que: "el modelo de formación que se propone, parte de una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permite repensar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las actitudes propias" (4).

Los orígenes de este enfoque en la formación del profesorado se remonta a Dewey, quien ya en 1933 se refería a la enseñanza reflexiva como aquélla en la que se lleva a cabo el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. De ello se deriva la necesidad de formar a los profesores para que lleguen a ser reflexivos de su propia práctica. Pero ha sido sin duda Donald Schön quien más ha contribuido a popularizar y extender, en el campo de la formación del profesorado, la importancia de la reflexión sobre la práctica, a través del término reflexión–en–la–acción, entendido como un proceso, mediante el cual se aprende a partir del análisis e interpretación de su propia actividad docente (5).

Pero conviene preguntarse si es válida cualquier tipo de reflexión. Para responder a esta pregunta, generalmente se vienen estableciendo tres diferentes niveles de reflexión o análisis de la realidad circundante: técnica, práctica y crítica. El primer nivel corresponde al análisis de las acciones manifiestas: lo que hacemos y se observa que hacemos. El segundo nivel implica la planificación y reflexión sobre lo que se ha hecho. Y por último, el nivel de consideraciones éticas, que es el que tiene que ver con el análisis ético o político de la propia práctica, así como con el análisis de las repercusiones contextuales (6).

El quehacer del alumno pues, durante el período de prácticas, no debe limitarse a la realización de una serie de actividades o tareas, sino que incluye además reflexión y estudio. Esto nos llevaría a un Prácticum reflexivo, como modelo de práctica profesional (7).

Ese primer contacto con el quehacer profesional conlleva el riesgo de meterse tan de lleno en la realidad, que le lleve a dejar a un lado la reflexión

sobre su propia acción. Por eso, convendría que los alumnos fuesen capaces de traducir en preguntas y cuestiones la experiencia que le proporciona esos contactos con la realidad (8). Sin embargo, según apunta Zabalza, "nadie ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre lo que han vivido durante el período de prácticas, a descodificar su experiencia, en función de la estructura conceptual que les proporciona las materias que han estudiado en clase, a identificar sus lagunas y saber cómo afrontarlas" (9). Esa "inmersión irreflexiva" en la experiencia, suele ser una de las deficiencias comunes a los diversos enfoques que se dan a las Prácticas.

Estas carencias ofrecen un fuerte contraste con uno de los aspectos que caracteriza la acción formativa a desarrollar por la Universidad: el intento de potenciar un tipo de profesional reflexivo y crítico. Podríamos decir que trabajamos en el marco de un modelo de profesional basado en la "doble competencia": competencia de tipo técnico, enfocada a saber desarrollar actuaciones propiamente profesionales, y una especie de "meta-competencia", consistente en la capacidad de analizar y valorar el propio trabajo, y de introducir en la acción posterior aquellos reajustes que sean necesarios (10).

Habría pues, que no perder nunca de vista ese doble enfoque del Prácticum: por una parte como mejora progresiva de los conocimientos y destrezas profesionales, y por otra, como capacidad para reflexionar, para replantearse lo que se sabe y se hace. No obstante, falta una verdadera integración de teoría y práctica en la formación inicial del profesorado, a pesar de que la preparación para la enseñanza reflexiva -que probablemente con más o menos matices suscribimos todos- exija una continua interacción entre la teoría y la práctica.

La investigación reciente, recogida bajo la denominación de "paradigma del pensamiento del profesor", ha puesto de manifiesto lo inadecuado de una formación de maestros, entendida en dos fases y como si se tratase de dos dominios diferentes: primero aprendizaje de la teoría, y segundo aprendizaje práctico. Deberíamos pensar, más bien, en un continuo y progresivo ir y venir: reflexión–acción–reflexión, que articulase la teoría y la práctica en un proceso unitario de funcionalidad recíproca entre ambas (11).

También conviene subrayar que no se trata de que los alumnos vayan a las prácticas a aprender muchas cosas; se trata más bien, de que vayan para saber reconocer el escenario en el que el día de mañana van a actuar como profesionales; para que aprendan a reconocer los problemas con los

que se van a tropezar en ese escenario real. Tampoco se trata de que tengan que solucionar estos problemas, basta con que los reconozcan y se sitúen personalmente ante ellos. Esa experiencia filtrada, personal y académicamente, con la ayuda de sus profesores, mejorará, sin duda, su propia preparación para abordar la práctica futura. Así se entiende el Prácticum, como un proceso de reflexión, de investigación, de mejora, a través de la autoevaluación (12).

Para que se produzcan cambios importantes en la estructura cognitiva de los estudiantes, se impone la reflexión sobre la actividad desarrollada y sobre la experiencia del Prácticum en su conjunto. Pero, para eso, hay que entender el reflexionar "como un proceso en espiral, no en círculo"; se trata de que la reflexión no se convierta en mera descripción que acaba en sí misma, sino como un proceso de análisis–síntesis de la propia experiencia; de vinculación de la práctica con la teoría; de racionalización de vivencias (13).

Limitaciones y dificultades asociadas al prácticum

Las dificultades detectadas en la formación práctica de los psicopedagogos vienen a sumarse a las ya existentes en otras carreras similares, como la de Pedagogía, aunque en realidad se pueden hacer extensivas al mundo de la enseñanza en general. Creemos que, en parte, esto es debido a esa dinámica voluntarista que preside los contactos del mundo universitario con la realidad educativa. De ahí la necesidad de institucionalizar y racionalizar los lazos de unión que deben existir entre el ámbito universitario y la realidad del entorno educativo.

Entre los factores que nos han condicionado al echar a andar el Prácticum están los siguientes:

- Escasos Centros de Secundaria dotados de Equipos de Orientación.
- Imposibilidad de conseguir huecos libres en los horarios de clase del alumno. Esto nos obliga a suspender las clases, con el fin de facilitar la estancia en los Centros asignados, así como la realización de seminarios teórico–prácticos. Debido a esta realidad, las prácticas no pueden desarrollarse de forma continua y graduada, como sería el ideal, sino que tienen que condensarse en el menor tiempo posible.

- A estos condicionantes, habría que añadir, la especie de boicot llevada a cabo por gran parte de los Centros Públicos para recibir a los alumnos en prácticas, boicot que venía a ser una medida de presión contra la decisión que adopta la Universidad de Extremadura, de suprimir el privilegio, relativo al pago de tasas, del que venían gozando tanto los funcionarios del ámbito educativo como sus hijos.

Actitud del alumno ante el prácticum

En las Prácticas, al tenerse que enfrentar con una situación nueva, afloran los miedos e inseguridades personales, las expectativas que cada uno tiene con respecto a sí mismo y a sus posibilidades, los patrones básicos que suele utilizar para afrontar situaciones nuevas.

Ante estas expectativas, no es de extrañar, las reacciones emocionales que tiene que sortear el alumno: desde el temor inicial, pasando por la confusión de situaciones imprevistas, hasta la satisfacción final que se produce en la mayoría de los casos (14).

No podemos perder de vista que el Prácticum plantea a los estudiantes un reto personal fuerte, pues se les pide, por una parte, que den respuesta a una situación general que, en principio les es desconocida; por otra, se espera de ellos respuestas personales ante demandas, con frecuencia poco claras, pero eso sí, novedosas para ellos y que, por supuesto, no admiten fórmulas matemáticas ni recetas aprendidas.

Esto explica que esté dentro de lo normal que, al principio, uno no esté muy seguro de lo que procede hacer o decidir ante una situación determinada; que sepa poco o nada sobre problemas de disciplina u otro tipo de dificultades que no están catalogadas en los libros.

Este tipo de ansiedad se genera al tenerse que enfrentar con una situación distinta a la habitual. Por no saber con qué se va a encontrar: qué tipo de centro, qué tipo de profesores, tutores, orientadores. Qué dificultades le saldrán al paso. En definitiva, es el miedo y la incertidumbre que produce el encuentro con lo desconocido. Es un mundo, un escenario distinto al de la Universidad, que le va a exigir actitudes y destrezas distintas en el proceso de aprendizaje.

De todo este cúmulo de vivencias, sentimientos, deseos satisfechos e insatisfechos, sería bueno que el alumno obtuviera una especie de feedback

sobre sí mismo. Que dejara aflorar y diera respuestas a preguntas tales como estas: cómo soy, qué tal profesional voy a ser capaz de ser, cuáles son mis puntos fuertes y débiles, mis propias seguridades e inseguridades. No se trata de que las prácticas tengan que responder de manera plena a estas preguntas, pero sí pueden asomar algunos dilemas personales, a través de los cuales, el alumno tenga la oportunidad de conocerse mejor (15). Todo esto requiere de un gran esfuerzo.

Por otra parte, tampoco le resulta fácil trasladar lo que se aprende en el aula a situaciones reales. De ahí que se requiera de guía y asesoramiento que le ayude a hacer, tanto el diagnóstico de lo que está pasando, como la forma de intervención más ajustada a las circunstancias (16).

Valoración global del prácticum

En este punto, convendría comenzar diciendo, lo difícil que resulta superar en algunas universidades la idea de que las Prácticas no sirven para nada y que los profesores sólo las queremos para cubrir la carga docente. Es evidente, a todas luces, que desde este planteamiento equivocado, se deslegitima cualquier solicitud de recursos o cualquier propuesta de mejora cualitativa de las mismas (17).

Dicho esto, conviene añadir, que el período del Prácticum debe culminar con una valoración del mismo. Es este un momento importante si queremos sacarle a esta realidad todo su potencial formativo. Sirve, además, para que nosotros tengamos elementos de juicio sobre el proceso de desarrollo de las prácticas, de las cosas que salieron bien y de aquellas otras que salieron regular. Conviene sobre todo, que el alumno de prácticas reflexione sobre lo que ha hecho y aprendido durante ese contacto con la realidad; sobre sus puntos fuertes y débiles, si existen lagunas en cuanto a su formación. A través de informes y diarios se puede revisar la experiencia vivida, pensar y reconstruir este período y lo que se ha hecho en él (18). Si el programa del Prácticum incorpora experiencias autobiográficas, el estudiante puede reconstruir su propia experiencia escolar desde el otro lado de la barrera, comparando cómo se sentía antes como alumno y cómo se siente ahora como profesor; cómo se hacían entonces las cosas y cómo se hacen ahora.

Zabalza, entre otros, se plantea "si no convendría reducir las expectativas" de las prácticas, de manera que su papel resultase más viable y realis-

ta, pues a veces, las grandes finalidades se tornan inviables. De ahí que éste autor conciba las Prácticas "como una situación para aprender a manejar la práctica". Es decir, sería un aprendizaje previo a la autentica práctica profesional, ya que el alumno de Prácticas debe insertarse en un determinado sistema de actuación y participar en él sin alterarlo. Participar en prácticas es mantenerse dentro de un sistema ya montado por otros. El protagonismo corresponde al auténtico profesional, el rol del de prácticas es siempre subsidiario. Por eso, concluye Zabalza, que creer que durante las Prácticas uno "aprende a ser profesional", resulta, cuando menos, exagerado. Esto no dejaría de ser una especie de hipertrofia profesional del verdadero sentido de las Prácticas (19).

Si es fácil constatar, en relación con el aprendizaje desarrollado por los alumnos en Prácticas, tanto por lo que reflejan las memorias, como por las charlas-coloquios mantenidas con ellos, que la ansiedad e incertidumbre inicial que les generó la situación de Prácticas, ha podido ser superada, ya que éstas les han permitido un primer acercamiento a la figura del Orientador, sus funciones y tareas, así como a la problemática que envuelve su labor.

NOTAS

(1) Decreto que recoge el Plan de Estudios para la Titulación de Psicopedagogía. B.O.E. 20-1-1996.

(2) Cfr. GIMENO SACRISTAN, L-FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La Formación del Profesorado de E.G.B.* Ministerio de Universidades e Investigación, Madrid,1980. Ps. 154-155. En las *Sugerencias para la organización y desarrollo de las Prácticas*, se subraya la necesidad de compaginar el curriculum con las experiencias sobre las prácticas paralelamente a lo largo de toda la formación del profesor.

(3) Entre las funciones de apoyo y asesoramiento técnico al profesorado, están, las relacionadas con la Tutoría, la Orientación Educativa, las adaptaciones curriculares, los programas de desarrollo individual y el tratamiento educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Cfr. a este respecto *Plan de*

Investigación Educativa y de Formación del Profesorado . Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1989, p.404.

(4) M.E.C.1989, p.106.

(5) MARCELO GARCÍA, C. *Aprender a Enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación*, Madrid, 1991, ps.29-31.

(6) Ibidem, op.cit.p.32.

(7) SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*, Paidos/ MEC, Madrid, 1992. Véase también: IMBERNON, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó, Colección Biblioteca de Aula, Barcelona,1994, ps. 151-152. "El profesorado -comenta este autor- ha de saber por qué hace las cosas, y en la búsqueda de ello irá encontrando elementos de reflexión y mejora". Y en otro lugar añade que si queremos potenciar un profesor que actúe como "agente de cambio", individual y colectivamente, no basta con que sepa "qué hay que hacer y cómo", sino que debe saber "por qué y para qué hay que hacerlo" p.398. De ahí que sea incuestionable lo que sostiene GOBLE y PORTER, que el hecho de ejercer una profesión durante largo tiempo, no garantiza, por sí mismo, la mejora de las competencias profesionales. (*l'evolution du role du maître*, París, Unesco, 1977, p.7.).

(8) Ibidem, op. cit. P. 75. En esta misma línea afirma que "Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión, cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propios interrogantes sobre la práctica y recogen sus propio datos para darles respuestas".

(9) ZABALZA BERAZA, M. A. "Teoría de las Prácticas", en *La Formación Práctica de los Profesores*, Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares, Poio, 1989, p.30.

(10) Cfr. ZABALZA BERAZA, M. A. "Aspectos cualitativos de la evaluación del Prácticum: Evaluación del programa y de los estudiantes", en *El Prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos.* Actas del III Simposium Internacional sobre Prácticas Escolares, Poio, 1994, p.314. Véase: MARCELO

GARCÍA, C. Op. cit. P. 27. Este autor, apoyándose en Calderhead sostiene, que el conocimiento práctico que los profesores tienen de sí mismo, del contenido de la enseñanza, de los alumnos, del curriculum y de los métodos de enseñanza, no se transforma automáticamente en acción. Existe, según Calderhead y Peterson, procesos de control del pensamiento humano denominados "metacognición". Se trata de un proceso de autorregulación de la actividad cognitiva, mediante el cual el profesor es consciente de sus procesos de pensamiento: "proceso de abstracción, comparación, análisis y evaluación, que influye en diferentes imágenes de la práctica, o en una variedad de conocimiento, a partir del cual, se desarrolla el conocimiento práctico".

(11) RODRIGUEZ MARCOS, A. *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los profesores* , Narcea, Madrid, 1995. P. 96. En estas páginas, al describirse el proyecto IT-INSET, dirigido por Asthon, se afirma que "la escuela y la práctica reflexiva, son los pilares en los que se asienta este programa". Cfr. También MARCELO GARCÍA, C, op. cit. p. 28. Este autor sostiene que el conocimiento de contenido pedagógico, no se adquiere de forma mecánica, ni es enseñado en las Instituciones de formación del profesorado, sino que representa, por el contrario, una elaboración personal del profesor al enfrentarse al proceso de transformar en enseñanza el contenido, aprendido o no, durante su etapa formativa.

(12) ZABALZA BERAZA, M.A. "Teorías de las Prácticas", p. 20.

(13) Ibidem, p.37. Véase: GIMENO SACRISTAN, L.-FERNANDEZ PÉREZ, M. Op. cit. p. 154. Consideran que "poner en contacto al futuro profesor con una práctica que no se analiza posteriormente y obligarle a aprender un curriculum con la única justificación de superar unos exámenes, es disociar en él esas dos fuentes de aprendizaje, haciendo que el curriculum sea inoperante y que la práctica observada acríticamente se convierta en un modelo a imitar, sin analizar su bondad"

(14) ZABALZA BERAZA, M. A. "Aspectos cualitativos en la evaluación del Prácticum: Evaluación del programa y de los estudiantes", op. cit. p. 315:

(15) Ibidem, Poio, 1989, p. 36.

(16) GIMENO SACRISTAN, L.-FERNÁNDEZ PÉREZ, M. Op. cit. 155. Subrayan que la observación de la realidad conviene que sea "una observación guiada y, la práctica real que ejecute el profesor en formación, debe estar preparada de antemano, orientada durante su realización –cuando se trate de períodos prolongados– y, en todo caso, analizada después de su realización. Las prácticas, tanto cuando se trata de observar, como si se trata de ejercitarse en alguna destreza concreta, deben cumplir unos objetivos concretos y, eso requiere, una cuidadosa programación previa, no se puede improvisar ni dejar al alumno solo".

(17) Ibidem, op. cit. p. 151. Esta postura dista años luz de aquella otra que la considera, "no como un complemento del curriculum, sino como una parte sustancial del mismo".

(18) Cfr. MARCELO GARCÍA, C. Op. cit. p. 29. Aquí se expone cómo la formación no es sólo función de los diferentes acontecimientos por los que se pasa, sino que es fruto de un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores. Desde esta perspectiva, se puede entender el aprendizaje de los profesores, como un proceso en el que intervienen múltiples factores, que no hay que analizar de forma aislada, ya que lo más importante es la interacción que se produce entre la persona profesor y el ambiente en el que se desarrolla y actúa.

(19) ZABALZA BARAZA, M. A. "Teoría de las Prácticas", op. cit. p. 28.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

BELL, a.(1989). "Relación Entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado", en *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, nº 5, Zaragoza, pp.137-147.

CEBREIRO, B Y ZABALZA, M. A (1995). *El Prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos*. Santiago. Tórculo.

DEWEY, J. (1989).*Cómo pensamos*, Barcelona, Paidos.

FEIMAN-NEMSER, S Y BUCHMAN, M (1988)."Lagunas de las prácticas de enseñanza de los Programas de Formación del Profesorado", en L.M.VILLAR ANGULO: *Conocimiento, creencias y Teorías de los Profesores*, Alcoy, Marfil, pp.301-314.

FERRERE PAVIA, V. (1992). "Relaciones Universidad-Centros Escolares", en L.M.VILLAR ANGULO: *Desarrollo Profesional centrado en la Escuela*, Granada, FORCE, pp.52-58.

GOBLE, N.-PORTER, J. (1980). *La cambiante función del profesor*, Madrid, Narcea.

GOETZ, J Y LECOMPTE, M. (1988).*Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

GONZÁLEZ GRANDA, J. (1987). "Problemas percibidos por los profesores de E.G.B. en sus primeros años de docencia", *Aula Abierta*, 46, pp.77-98.

HUBERMAN, M. Y LEVINSON, N. (1988). "Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre Universidades y escuelas", en *Revista de Educación*, nº,286,pp.61-96.

IMBERNON, F. (1994).*La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Graó.

JOYCE, B. Y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*, Madrid, Anaya.

MARCELO GARCÍA, C. (1987). *El pensamiento del Profesor*. Barcelona, CEAC

MARCELO GARCÍA, C. (1994)."Investigaciones sobre Prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las Prácticas", en *El Prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos*. Actas III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares. Poio-Pontevedra. pp. 338-361.

MEDINA RIVILLA, A. (1988). "Análisis de las experiencias formativas de los profesores", en MARCELO,C. *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*". Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp.53-77-

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, Madrid.

MONTERO, L. Y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). "Los contenidos formativos del Prácticum: qué se puede aprender en las Prácticas", en MONTERO, M, L., CEBREIRO, B. Y ZABALZA, M. A. en *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*, Actas del III Simposium Internacional sobre Prácticas Escolares, Poio, Pontevedra. Pp.13-30.

MURBY, H. (1988)."Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales", en VILLAR ANGULO, L. *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988)."El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en Perspectivas y problemas de la función docente, II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea, pp.128-148.

PETERS, J. (1987)."La reflexión, un concepto clave en la educación del profesor", en *Revista de Educación*, nº282, pp.191-201.

POPKEWITZ, TH.S. (1990).*Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* .Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.

RODRÍGUEZ MARCOS, A. (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros,* Madrid, Narcea.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidos/MEC.

SHAVESLSON, R. Y STERN, P. (1993). "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor: sus juicios, sus decisiones y conducta", en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid, Akal.

VILLA, A. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente.* II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Narcea.

VILLAR ANGULO, L. M. (1993). *El profesor como práctico reflexivo es una cultura colaborativa,* Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad y FORCE.

VILLAR ANGULO, L. M. (1986). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.* Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

YINGER, R. J. (1986). "Investigaciones sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores: hacia una concepción de la actividad profesional", en VILLAR ANGULO, L.M. *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1988). "Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento de los profesores: los autoinformes", en MARCELO GARCIA, C. *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores,* Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1995). *El Prácticum en la formación de profesores: sentido y aportaciones a la formación.* Ponencia, Seminario ATEE. Gargnano.

ZEICHNER, K. (1987). "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del Profesorado", en *Revista de Educación*, nº 282, pp. 161-189.