

CONSIDERACIONES TEÓRICAS RESPECTO DE LA SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS FINALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.

Profesora. Dra. Ana María Figueroa Espínola
Profesora. Dra. Solange Tenorio Eitel
Académicas pertenecientes al Departamento de Educación Diferencial
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Resumen

Actualmente se está desarrollando en la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje, del Departamento de Educación Diferencial de la UMCE el proyecto titulado: "La supervisión de práctica, como un instrumento en la mejora de la Formación inicial docente" que tiene como objetivo central comprender las diferentes prácticas que implementan los distintos supervisores durante la práctica final de la Carrera antes mencionada.

La relevancia de este proyecto radica en que nos permitirá conocer y reflexionar sobre los diversos estilos de supervisión que se implementan en la Carrera y a su vez, posibilitará realizar propuestas de mejora en las prácticas de aquellos docentes que se desempeñan como supervisores en el proceso final de nuestros estudiantes.

El artículo que a continuación se presenta, corresponde a una parte de la discusión teórica de la investigación antes mencionada. Su finalidad es dar a conocer algunos aspectos teóricos centrales que permitan la discusión y reflexión acerca de nuestras prácticas de supervisión y de esta forma reorientarlas para que éstas constituyan un instrumento de mejora en la formación inicial docente.

Palabras Claves: Prácticas./ Formación Inicial Docente/ y Supervisión

Abstract

At present the following project is being developed by the Program of Education and Teaching of Special Education – Learning Problems In the Special education Department of the Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación: **The supervision of the student-teaching practicum as an instrument to improve the initial teacher formation.** The main objective of this project is to understand the different types of practices which the different supervisors implement during such period.

Due to its relevance, this project will let us know and reflect upon the diverse supervision styles which are being implemented in our School and, at the same time, it will permit us to make proposals to better the supervising practices in those teachers who act as supervisors in the final practicum.

The following article is part of the theoretical Framework discussion of this project. Its aim is to show some central theoretical aspects which would allow discussing and reflecting upon our actual supervising practices so as to re-orient them to become an instrument to improve initial teacher formation.

Key Words : Practices / Teacher Initial Formation / Supervision

Introducción

Dadas las actuales demandas que enfrenta la sociedad caracterizada por el avance científico y tecnológico; se hace necesario revisar y modificar la actual orientación dada a la educación en cualquiera de sus niveles, y a su vez, se hace necesario, formar profesionales para enfrentar la versatilidad y el cambio. Las características de la actual sociedad, plantean importantes desafíos al docente en el desempeño de su rol, lo que debe ser atendido desde su formación inicial.

Surge de esta manera la exigencia de una formación básica sólida y amplia, que facilite los procesos de síntesis personal del profesional en formación, y al mismo tiempo, promueva el desarrollo de la creatividad.

En este sentido, los profesores son considerados como uno de los factores más importantes en el proceso educativo. Así, su desempeño laboral, su compromiso con la educación nacional y su calidad profesional, se han constituido en una de las principales preocupaciones en el actual debate educativo, orientado a mejorar la calidad y equidad de la educación.

Al revisar las reformas educativas que se han impulsado en la casi totalidad de los países de la región, es posible advertir que la mayoría de ellas ha puesto como uno de sus focos principales en la formación inicial y permanente de los docentes, aun cuando esto se haya realizado con distintos énfasis y orientaciones.

En este punto surge las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las tendencias que debiésemos considerar para orientar la formación docente, particularmente en su período de práctica final?

¿Cómo es conceptualizado por los docentes supervisores de la Carrera el espacio de práctica?, ¿cuán distante están nuestras concepciones y nuestro desempeño profesional, de aquellos que nos señalan los expertos como posibilitadores de una óptima formación docente?

Tendencias actuales en la formación de profesores

Actualmente las tendencias en la formación del profesorado señalan que este debiera ser un agente de cambio Freire (1979), Carr y Kemmis (1988). Por otra parte, los aportes de Schön (1992,1995) y Zeichner (1993) destacan a un profesor como profesional práctico-reflexivo que “se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas”. (Imbernón, 2000:42). Esto implica que el eje de la formación inicial del profesorado estará o debería estar centrado en el desarrollo de capacidades reflexivas sobre la propia práctica, y su finalidad última sería aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza. Durante la formación docente, el desarrollo de estas competencias profesionales se pone a prueba en distintas instancias del proceso donde la práctica profesional juega un rol fundamental en el despliegue de las mismas.

Más aún, la tendencia actual predominante, une la formación al desarrollo profesional. Es decir, se visualiza la formación como un proceso de *aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella*. A esta nueva concepción, se le debe añadir el que esté centrado principalmente en las *prácticas colaborativas de aula*. (Imbernon 2004).

Complementando la idea anterior Reynaga (1996), plantea que uno de los ejes centrales del desarrollo profesional es el proceso de reflexión entendido como la herramienta que posibilita la objetivación y, en consecuencia, la transformación de la práctica pedagógica.

En este contexto de formación de profesores reflexivos, Donald Schön (1992) propone una especie de formación artesanal en la cual la tradición y la experiencia conforman un campo de formación profesional, es decir que este autor concibe a las tradiciones como convenciones de acción, en las cuales se comparten lenguajes, significados, instrumentos, haceres, saberes y puntos de identificación. De esta manera, los estudiantes aprenderían bajo la guía de un profesional con más experiencia en donde además de conocer los contenidos, se aproximarían a las lógicas de resolución ante situaciones de incertidumbre, concibiendo estas acciones no como elementos alejados del currículum, sino como intervinientes y articulados en él.

De este modo, la formación de profesores debiese concebirse como un proceso activo de interacción; la reflexión significaría también reconocer que la producción del conocimiento respecto a una enseñanza adecuada sobrepasa los límites de los centros universitarios. Lo anterior nos invita a repensar y refocalizar por una parte los vínculos existentes con los diversos contextos de práctica y, por otra parte, nos invita a cuestionarnos sobre el aprovechamiento didáctico de las distintas instancias de práctica profesional.

Así, se hace imprescindible revisar diversas conceptualizaciones de las prácticas en la formación de profesores.

La conceptualización de la práctica en la formación de profesores

Sin lugar a dudas, las prácticas ocupan un lugar central en la formación inicial docente, puesto que es en esta instancia en la cual, los futuros docentes pueden vivenciar y valorar una serie de situaciones que no se pueden aprender solamente a nivel teórico. Es en este proceso donde el estudiante puede valorar la formación recibida, enfrentar situaciones de incertidumbre, poniendo a prueba su capacidad de autonomía, creatividad y resolución de problemas, y por otra parte, permite un vínculo con el mundo profesional y laboral. De este modo, el estudiante aprende también a socializar con otros profesionales y enfrenta una serie de inquietudes entre las cuales destacan la disciplina en el aula, la motivación de los alumnos, evaluación de los aprendizajes, las relaciones con la comunidad educativa, entre otras.

Existe un consenso en cuanto a la importancia que esta etapa implica para los estudiantes, no obstante se advierten diversas posturas para conceptualizar lo que significa este período. La Real Academia de la Lengua Española, define el término práctica como el “ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión” (2001). Esta definición describe el periodo de práctica desde un punto de vista general, abarcando la finalidad que tiene este proceso dentro de cualquier carrera universitaria; sin embargo, se hace necesario profundizar en los aspectos contextuales y de intención curricular de la formación profesional docente.

Según Reynaga (1996) “Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se queda corto en relación con el trabajo propio del mundo real”.(p.2). En este sentido, la práctica es conceptualizada como aquella instancia que permite el real aprendizaje en el contexto del mundo laboral, pero que sin embargo por la manera de estructurarse no logra agotar el contexto laboral.

Por otra parte, la misma autora advierte que, “cuando se habla de práctica pedagógica se está haciendo referencia a aquellos modos reiterativos en que los docentes ejercen el oficio de enseñar. De allí que la noción de práctica vaya más allá de la experiencia, aun cuando esta última constituye el sustento desde donde se puede observar la constitución de una práctica. La reflexión sistemática sobre la experiencia hace posible visualizar diferentes estilos de práctica pedagógica”. (Reynaga, 1996,p.2).

Para Zeichner, en la formación inicial de profesores se distinguen dos enfoques del prácticum:

El primero, *el prácticum como espacio de aplicación de conocimiento teórico*. En esta concepción el elemento fundamental se sitúa en el dominio de la gestión de aula. Desde esta *racionalidad técnica*, el práctico competente se concibe como alguien que sigue reglas para la recogida de datos, la inferencia y la comprobación de hipótesis, lo que le permite establecer claras conexiones entre las situaciones concretas y el cuerpo de conocimiento profesional, en donde tales conexiones resultan inicialmente problemáticas.

El segundo, *el prácticum en la formación de profesionales reflexivos*. Este enfoque supone enfatizar la reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica. Acá la reflexión legitima una noción de “responsabilidad” en la que los profesores en formación pueden comenzar a identificar las conexiones existentes entre el aula y las condiciones sociales y estructurales más amplias que influyen sobre el aula y así les capacita para escoger entre vías de acción alternativas a la luz de las implicaciones sociales, políticas y morales. Desde esta perspectiva de la epistemología de la práctica, el arte profesional se entiende desde la reflexión en la acción y desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional, (en Pérez Gómez y otros 1999).

Según Schön (1992) los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar, aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y por ende, debiese ser en el proceso formativo donde por medio del contacto directo con otros prácticos más experimentados lograrse ese aprendizaje. En este sentido, es deseable que en las instancias de práctica se produzca el intercambio con esos docentes con un gran cúmulo de experiencia profesional que volviendo a la terminología de Dewey, serían quienes les inician en las tradiciones de la práctica.

Por otra parte, Schön hace referencia a las llamadas *Zonas indeterminadas de la práctica*, las cuales cobran un papel central en la práctica profesional, puesto que, enfrentarlas implica poner a prueba la capacidad de resolver problemas, la creatividad, autonomía y a su vez, éstas no pueden ser resueltas solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de un conocimiento exclusivamente profesional; sin embargo, es aquí según el mismo autor donde nos encontramos con la dificultad de cómo enseñar. “Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica”. (Schön, 1992,p.45).

Pérez Gómez, luego de realizar investigaciones con estudiantes de pedagogía de algunas ciudades de España, postula que la práctica “es la parte del curriculum verdadero, donde los estudiantes encuentran la oportunidad no sólo de conocer las características reales de su profesión, con sus posibilidades y limitaciones, sino también de desarrollar aquellos conocimientos, técnicas, actitudes y comportamientos realmente útiles para intervenir como docentes. Y, lo que es más importante, es el

período en el que tienen la oportunidad de comprobar si ellos mismos sirven para desempeñar dicha profesión, y si las características de la misma les satisfacen” (1999, p. 651). Esta definición permite relevar las prácticas como instancias reflexivas y de construcción de saber pedagógico y a su vez como espacios que ponen a prueba la vocación y compromiso profesional.

Al insertarse en un contexto educativo, el estudiante en práctica se relaciona con diversos agentes, los cuales van a influir en su proceso de formación; si se considera que el propósito principal del prácticum es ayudar a los futuros maestros a socializarse en la profesión de la enseñanza. A través de esta experiencia, los aprendices observarán cómo los docentes actúan en el aula y en la escuela, cómo se relacionan con los alumnos, con otros profesores, con los padres, etc. Así, el proceso reflexivo visto como praxis social, implica hacernos cargo de su carácter colectivo, es decir, requiere de una comunidad dialógica que posibilita el intercambio racional de ideas.

Situándonos en esta concepción de práctica, es pertinente profundizar en la revisión y discusión del papel que cumple esta instancia dentro de la formación inicial de los estudiantes de pedagogía.

El rol de las prácticas en la formación inicial docente.

En los planes de estudio de formación inicial docente, las prácticas han tenido una función significativa dentro del curriculum. Según Pérez Gómez (1999) las prácticas permiten que el estudiante pueda ir completando, seleccionando o rechazando aquellos saberes adquiridos durante sus años de formación teórica. Todos aquellos fundamentos, recibidos en las distintas disciplinas que se consideran esenciales en la formación académica, se tornan significativos cuando se logran conectar con la práctica, permitiendo así que el futuro profesional logre entender su realidad educativa.

Interesante resulta revisar la posición de Keney citado en Moral (1997), en relación al vínculo entre la teoría y práctica. El autor precisa, que en la práctica no se pretende que el estudiante deba aplicar las teorías recibidas en diversas instancias de su formación, como una mera utilización de pasos a seguir para solucionar las problemáticas que surjan dentro de la práctica, sino, que éste debe ser capaz de ir construyendo sus propias teorías a través de su práctica. Esta misma idea la comparte Hayon citado por Moral (1997) quien plantea que cada futuro profesor va construyendo, a lo largo de su intervención docente, su propia teoría, la que es esencialmente útil y práctica para dar significado a su trabajo diario. Por tanto, parece trascendente profundizar en los programas de formación inicial, en el conocimiento acerca de *cómo* y *cuándo* la teoría sobre la enseñanza se construye y es usada para fundamentar y apoyar las acciones cotidianas que se suceden en el aula, además de la relación dialéctica entre teoría y práctica necesaria para que esto sea posible.

Por otra parte, Blanco (1999), plantea que las prácticas deben enfocarse para que el estudiante conozca el futuro contexto en el cual desarrollará su trabajo; y al mismo tiempo, por medio de este contacto con la realidad de la enseñanza, logre ir construyendo y desarrollando su pensamiento práctico, es decir, aquel que orientará y regirá tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa.

El sentido de la práctica, descrito por Contreras citado por Pérez Gómez y otros (1999) no apunta sólo en “hacer práctica”, sino a realizar “aprendizajes prácticos”, es decir, los conocimientos que los estudiantes construyan, puedan ser útiles para entender su realidad, guiar su intervención educativa y analizar, para posteriormente reflexionar sobre la misma. Si bien lo anterior resulta relevante, en cuanto a la labor que realiza el estudiante en el ejercicio constante de su profesión, lo esencial o el rol fundamental que cumplen las instancias de práctica es enfatizar y potenciar la reflexión de los estudiantes sobre su propio quehacer pedagógico, permitiendo así su comprensión y mejora.

De acuerdo a la propuesta de éste enfoque, la reflexión no puede surgir sólo de la aplicación de conocimientos teóricos o de las observaciones y análisis que se hacen de las prácticas pedagógicas que otros realicen; sino por el contrario, la comprensión y mejora de la propia práctica docente debe emerger del análisis y reflexión que el estudiante va construyendo en el ejercicio de su rol como educador, iniciándose en los primeros años de su formación. para seguir desarrollándose en un proceso que será continuo. Por esto y como propone Zeichner, la labor de la formación y de la práctica en sí, es ayudar a los futuros docentes a “internalizar las disposiciones y habilidades para estudiar su propia enseñanza y llegar a ser mejores docentes a lo largo del tiempo; o dicho de otro modo, ayudarles a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional”, (en Pérez Gómez y otros 1999, p.389)

En el contexto de la formación de profesores reflexivos, es que cobran real importancia la participación del profesor supervisor y el profesor guía en el centro de práctica.

Respecto del profesor guía del centro de práctica o como lo denomina Schön el *profesor tutor* en un enfoque de formación de profesionales reflexivos éste pasa a tomar un papel y status particular. Lo anterior realza, el arte de su práctica de tutorización. En este sentido según Schön “para que un centro de formación de profesionales otorgue un lugar central a la tutorización, debe adaptar sus incentivos y trayectorias de carrera, sus criterios de promoción. De retribución y estabilidad académica para proporcionar apoyo institucional a la función de la tutorización”.

Lo anterior implica para las instituciones de educación superior resignificar el rol de los profesores tutores en los distintos centros de práctica; de tal manera que se diseñe e implemente un sistema que valore y retribuya la colaboración que cada uno de esos profesionales aporta a la formación de nuestros estudiantes.

Por otra parte, el mismo autor enfatiza que el trabajo del tutor implica establecer un canal de comunicación en que el diálogo es central, pero un diálogo que necesariamente se transmita en una forma de ejecución particular, es decir una manera específica en que el mismo se lleva a cabo.

Schön (1992) señala que "...el alumno trata de hacer lo que busca aprender y por eso revela lo que entiende o lo que no comprende. El tutor responde con su consejo, su crítica, sus explicaciones y sus descripciones, pero también con más ejecuciones por su parte" (p.150). Así, un tutor tiene muchas formas de decir, siempre es de suma relevancia en la formación que hable al estudiante en el contexto en el que hace, ojalá el tutor le hable cuando está desarrollando una acción, o cuando está punto de empezar una nueva, o se encuentra pensando en alguna tarea finalizada, o cuando anticipa una nueva acción. Según Schön "cuando el diálogo funciona bien, adopta una forma de reflexión en la acción recíproca. El alumno reflexiona acerca de lo que oye decir al tutor o lo que le ve hacer, y reflexiona también sobre el conocimiento en la acción de su propia ejecución. Y el tutor, a su vez, se pregunta lo que el estudiante revela en cuanto a conocimiento, ignorancia o dificultades y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarlo mejor." Schön (1992, p.150).

La figura del profesor supervisor surge como aquel profesional que participa del proceso de formación docente y viene a colaborar en el proceso de práctica desde las instituciones de educación superior. Sin embargo, es posible afirmar que existen diversas concepciones acerca de éste profesional, así como del proceso mismo de supervisión. Estos han ido evolucionado con el transcurso tiempo y paulatinamente han adquirido características diferentes a las de antaño.

Según Martín Rodríguez (1988), el término supervisión es un anglicismo americano sinónimo del término europeo "inspección". Agrega que la idea de supervisión se relaciona históricamente con la introducción en los años 20 de la gestión científica en educación, que era equivalente a la gestión industrial o productiva del sistema educativo. En este sentido, la supervisión es el control que se ejerce en cualquier proceso de producción, fabricación o actividad que desea alcanzar óptimos niveles de calidad y productividad, (en Angulo,1999).

Por su parte, Tanner (1987) indica que el origen de la supervisión se relaciona con la instauración de los sistemas educativos de masas, con su centralización política y organización interna y con los controles estatales y federales. En este sentido, la supervisión correría paralelamente a la creación de sistemas de evaluación/información del funcionamiento del sistema educativo, (en Angulo, 1999).

Hasta 1990 la supervisión estaba vinculada con aspectos político-administrativos y técnicos, con un alto grado de control centralizado, en conformidad con la jerarquización de la gestión escolar. Con el tiempo la supervisión quedó en manos de directores de escuelas y personas altamente calificadas que se encargaron de promover aspectos técnicos. Con la profesionalización de la supervisión, lo fue

también la función docente, cumpliendo el supervisor con el objetivo primario de indicar, alentar y guiar en los métodos y estrategias docentes adecuadas. Desde esta perspectiva, el supervisor en calidad de experto presta un servicio al docente en formación para que mejore su trabajo, según determinados criterios establecidos.

Angulo reconoce la existencia de variados enfoques y modelos respecto a la supervisión en los cuales autores han realizado sus propias adaptaciones y elaboraciones, sin embargo destaca que ellos se han basado en los cuatro modelos que son los más importantes: inspección, tecnológico, evolutivo y clínico. En esta investigación se destaca particularmente el enfoque crítico propuesto por Smyth (1984) y que surge del enfoque clínico, (en Angulo, 1999).

El enfoque crítico tiene como propósitos, por una parte completar ciertas omisiones y deficiencias que presenta la supervisión clínica, referidas a la falta de reflexión crítica en la práctica acerca de la utilidad del proceso mismo de supervisión y a la inexistencia de referencia del papel del docente en la construcción y desarrollo de estructuras institucionales que permitan construir significados y comprensiones compartidas. Por otra, intenta contrarrestar la negativa influencia que, tanto la supervisión inspectora como la tecnológica han introducido en la supervisión clínica y en el campo de la supervisión en general.

Según Smyth, la supervisión crítica representa un claro proceso de formación educativa para el futuro docente; sin embargo, es necesario que el supervisor propicie en el estudiante preguntas que incentiven la reflexión de su práctica. Esto implica dar respuestas a preguntas tales como: ¿qué hago?, ¿cuáles son las razones de lo que hago y cuáles son los efectos en los alumnos y la escuela?, ¿cómo he llegado a actuar de esa forma? y ¿cómo podría hacer las cosas de otra manera?

La reflexión que se pretende incentivar, implica que el docente en formación analice críticamente su práctica pedagógica, tenga claridad respecto de las teorías y concepciones que subyacen a dicha práctica, así como también a la búsqueda y confrontación de aquellas causas y razones como valores y supuestos en las que las primeras se fundan. Asimismo, demanda la búsqueda y priorización de acciones para el cambio. Este ejercicio debe implicar una reflexión crítica como elemento clave de la relación supervisora, aparejada de una crítica y análisis social y político.

Para ello es importante que se generen espacios en los que se pueda desarrollar la reflexión sobre el quehacer en el aula, ya que ésta solo puede surgir y continuar desde el propio docente, quien es el responsable de entregar un proceso de enseñanza - aprendizaje de calidad. Todo lo anterior debe estar fundamentado en el diálogo constante inter - pares, o como lo afirma Smyth, en nuevas formas de visualizar *la colegialidad y la colaboración* propuestas por el enfoque clínico, es decir, a través del diálogo con ellos mismos, lo que le permita a los futuros docentes “comprender sus propias historias personales y colectivas, y trabajar en colaboración, desenmarañando la cultura de su propia enseñanza” (Smyth, en Angulo, 1999, p.590)

Desde esta mirada la supervisión es un proceso, que se da con los docentes y no sobre los docentes, por lo que “el supervisor se transforma en el enfoque crítico, en un docente más, externo y de apoyo que participa en la indagación crítica de la realidad docente”. (Smyth, en Angulo, 1999, p. 591).

En este contexto y considerando los diversos aspectos teóricos revisados, surge la necesidad de investigar y reflexionar sobre nuestros procesos de supervisión como instancias de aprendizaje y mejora de la formación docente inicial, determinado si estamos contribuyendo en la construcción de profesionales críticos y reflexivos.

Bibliografía.

- Angulo R. Félix (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos, en *Desarrollo profesional Docente, Política, Investigación y Práctica*, A Pérez Gómez, J Barquín y J.F Angulo , Madrid: Ediciones Akal.
- Blanco, N (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos, en Angulo, J., Barquín , J. & Pérez, A. (Eds). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Morata.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Freire, P. (1979). Educación y acción cultural. Madrid. Zero/ZYX
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Moral, C (1997), *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: Grupo FORCE.
- Pérez Gómez, A. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. en: Pérez Gómez, A, Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: AKAL Textos, pp. 636-660.
- Pérez, A. Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. (1997). Extraído el 25 de enero 2007 de <http://dialnet.unirioja.es/servelet/articulo?codigo=117950>
- Reynaga, S. (1996). Profesionales: Viejas propuestas, renovadas posibilidades. *Rev sinéctica, Guadalajara. ITESO N8*. Enero –Junio. Pags. 10-12.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós MEC.
- Zeichner (1983). “Alternative paradigms of teacher education”. *Journal on Teacher Education*, 34 (3), 3-9