

Formación inicial de Profesores de Secundaria y aprendizaje independiente ¹

M^a Teresa Fontán Montesinos

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

M^a Dolores García Fernández

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

RESUMEN

El formar a futuros profesores en la estrategia didáctica del aprendizaje independiente entra en oposición directa con el conocimiento inicial que estos alumnos tienen de la enseñanza, por su biografía. Estas concepciones se reflejan cuando diseñan y desarrollan una unidad didáctica, en una situación simulada, y reflexionan "en" y "sobre" esta práctica. En estas situaciones formativas, sus conocimientos, destrezas y actitudes están bastante alejados de los que se requieren para el aprendizaje independiente.

Se describe aquí nuestra propuesta de formación inicial, la definición de aprendizaje independiente y las primeras prácticas que se realizan en esta enseñanza. El desarrollo de esta enseñanza reflexiva ha conducido a los alumnos y a las profesoras participantes a dilemas, que esperamos sirvan para un futuro debate, y aporten sugerencias al modo en que la formación inicial de profesores de Secundaria se está llevando a cabo.

ABSTRACT

The training of future teachers in the teaching strategies at the root of independent learning enters into direct opposition with the initial knowledge that the students receive from the literature on teaching practice. These concepts are reflected in the design and development of a teaching unit in a simulated situation and in the reflections "in" and "on" the practice of the same. In these training situations, the knowledge, training and skills are totally divorced from those required for independent learning. Herein, we describe our proposal for initial training, the definition of independent learning and the first practical exercises in teaching to be carried out.

This experiment has led both teachers and students to face up to problems in the development of this reflexive form of teaching which we hope will be useful for future debate and suggestions with respect to the form to be given to the initial training of Secondary teachers.

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada traducida al inglés en la 19th ANNUAL CONFERENCE de la ATEE (Association for Teacher Education in Europe) celebrada en PRAGA (1994).

Introducción

Esta comunicación pretende desvelar algunas de las dificultades con las que nos encontramos al ayudar a aprender a futuros profesores de Secundaria la estrategia didáctica del aprendizaje independiente. Nuestra intención es explicar y explicarnos las posibles razones que inducen a estos alumnos a enseñar en sus primeras prácticas, tan alejados de ese propósito formativo, y establecer unas propuestas para su enseñanza y aprendizaje.

Una de las mayores preocupaciones cotidianas de los profesores en ejercicio son los interrogantes: ¿qué hago hoy con los alumnos?, ¿qué hago hoy en el aula?, referido a las actividades que tiene que hacer, un día cualquiera y en un momento cualquiera. Y son también estas reflexiones sobre las actividades la primera consideración que se hace el futuro profesor sobre el diseño del currículum. De hecho, a la hora de programar la enseñanza, en multitud de ocasiones, esta reflexión substituye a la de los objetivos y contenidos.

¿Y cómo se aprende a realizar acciones? La respuesta parece obvia: haciéndolas. A enseñar se aprende enseñando. A pesar de la obviedad de la respuesta, en una formación inicial del profesorado en la que tradicionalmente las estrategias didácticas han sido mayoritariamente enseñadas de modo expositivo, esta afirmación se tambalea.

Nos atrevemos a hacer una serie de consideraciones que afectan en general a aquello que implica aprender el contenido de “saber hacer” aprendizaje independiente, y lo que consiguientemente comporta enseñarlo.

Una propuesta de formación inicial de profesores

Desde un punto de vista general, planteamos la necesidad de una formación inicial que contribuya a que los profesores se formen como personas, lleguen a comprender su responsabilidad en el desarrollo de la escuela, y adquieran una actitud reflexiva acerca de la enseñanza. Pretendemos, ente otros aspectos, incorporar los principios y supuestos de una formación que potencie en nuestros alumnos actitudes de reflexión y análisis crítico de su práctica.

Implicar a los estudiantes en un proceso de reflexión crítica consiste, en palabras de Adler (1991) “en estimularles a que se cuestionen lo que asumen como natural, desvelar las suposiciones ocultas, a ver desde nuevas perspectivas. Significa cuestionar a los estudiantes no sólo a través de preguntas de “cómo”, sino “qué” y “para qué”. Significa ayudarles a desarrollar la habilidad de tomar decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que permitan tomar conciencia de las consecuencias éticas y políticas y de las posibilidades alternativas” (Cit. Marcelo, 1994:261)

Por otra parte, la línea de investigación sobre pensamiento del profesor nos ha enseñado que los profesores no son técnicos que ejecutan instrucciones y propuestas elaboradas por expertos. Cada vez más se es consciente de que el profesor es “un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional” (Marcelo, 1987:16). Los pensamientos del profesor “*guían y orientan su conducta*” (Shavelson y Stern, 1983) en el entorno complejo e incierto del aula.

Esta formación reflexiva, que también contempla la diversidad, se centra en uno o más de los siguientes objetivos:

“(1) Capacitar a los profesores para analizar, discutir, evaluar y cambiar su propia práctica; (2) fomentar la apreciación por parte del profesor del contexto social y político en el cual trabajan; (3) capacitar a los profesores para apreciar las cuestiones morales y éticas implícitas en la práctica de la clase; (4) alentar a los profesores a tomar la responsabilidad en su propio crecimiento profesional; (5) facilitar el desarrollo de los profesores de su propia teoría de la práctica educativa; (6) formar a los profesores para que ellos puedan influir en la futura dirección educativa” (Calderhead, 1992:9).

Partimos de la idea, ampliamente documentada en la investigación sobre formación del profesorado, de que los estudiantes, cuando inician un programa de formación, ya poseen concepciones, conocimientos y creencias asentadas e interiorizadas al respecto: “tienen un conocimiento inicial acerca de la enseñanza, en la medida que han tenido experiencias con niños, o bien debido a las miles de horas en que han sido estudiantes” (Calderhead, 1991). Este conocimiento influye en sus prácticas de enseñanza, proporcionándoles unas concepciones y modelos personales que no siempre son los más adecuados. El reto para cambiar estos conocimientos está en su toma de conciencia “en” la práctica y “sobre” la práctica, y quizás entonces se aventuren a ayudar aprender de modo independiente.

Nuestro objetivo es que el futuro profesor incorpore conocimientos, destrezas y actitudes, que no confirmen y refuercen los que ya traen consigo sino que los alteren. Nuestra esperanza es que llegue a cumplirse la afirmación de Morrison y McIntyre (1977): “los profesores terminan enseñando con el método que fueron enseñados”. Por tanto, si la formación inicial se lleva a cabo con aprendizaje independiente, lo más probable es que, en el ejercicio de la profesión, se ponga en acción y no se quede en el discurso formativo. No podemos pretender un resultado formativo que no aparezca en el proceso.

Definición de aprendizaje independiente

Para ayudar a futuros profesores de Secundaria a comprender cómo es la enseñanza del aprendizaje independiente, hemos elaborado una definición con un grupo de docentes de este nivel educativo, con la intención de que esta concepción elaborada desde la práctica pueda ofrecer a esos alumnos un elemento de análisis en este proceso de reflexión.

Cuando esos profesores hablan de este aprendizaje, lo definen como “práctica de enseñanza”, porque cuando lo describen lo hacen con “un entramado jerárquico de actividades, incluidas unas en otras, que contribuyen a dar sentido unitario a la acción” (Gimeno 1988:248).

Concebimos el aprendizaje independiente en la formación inicial del profesorado como un contenido procedimental. Es un “saber hacer” sumamente complejo como lo demuestran quienes lo practican. El que nos fijemos en cómo “profesores expertos” enseñan con esta estrategia didáctica, tiene la finalidad de poder establecer pautas o criterios para la elaboración de propuestas para su enseñanza/aprendizaje en la formación inicial. De ninguna manera esto significa que propongamos -entre otras razones porque sería imposible- que el aprendizaje independiente, como cualquier otro contenido procedimental, se aprenda o se pueda aprender de una manera significativa, desligado de los contenidos conceptuales y actitudinales del autor de esta acción y de los propios de este “saber hacer”.

Veamos cuáles fueron los analizadores presentes en la definición de aprendizaje independiente de estos profesores en ejercicio.

Los conceptos de estos profesores aparecen destacados entre comillas y hacen referencia a esquemas de su propia conducta y de sus alumnos, tanto en el aula como fuera de ella; describen el espacio físico en el que tienen lugar, el número de personas que participan, los medios y los recursos empleados, el contenido trabajado en la actividad, los objetivos perseguidos, etc.

Estos profesores parten del supuesto de que en la cultura contemporánea, para que un individuo pueda **comprender** el mundo en que vive, es fundamental “que sepa cómo acceder, comprender, analizar e interpretar la información”. Quizás por eso, conciben el aprendizaje independiente como una fórmula “para enseñar a aprender aprendiendo”. Dotan al aprendizaje independiente de tareas instructivas referidas a “enseñar cómo aprender”, “aprender cómo aprender”, “aprender a pensar”. En la línea de trabajo de Bisquerra (1994): “The development of independent learning involves teaching how to learn, learning how to learn and learning to think”

En esta situación de aprendizaje, los alumnos escogen un gran tema que ellos se distribuyen: “la división de las investigaciones se realiza entre varios equipos, en el interior de esos equipos se manifestará el trabajo independiente”.

Hacemos notar cómo estos profesores hablan de trabajo independiente y no de aprendizaje independiente. Consideran que este trabajo es independiente a doble título: "por ser voluntariamente escogido y personalmente asumido". Hay trabajo en equipo y actividad individual, personalizada, de investigaciones, iniciativas, reflexiones, confrontaciones, ajustes y exploraciones. El trabajo de equipo se define por una virtud que no es la independencia, del profesor o los compañeros, sino la solidaridad y la interdependencia.

Secuenciación de actividades en el aprendizaje independiente

- 1º.- En primer lugar, "es preciso asegurar la información a los alumnos con: una o varias lecciones magistrales", "conferencia o proyección", "documento escrito o audiovisual".
- 2º.- Luego, "es necesario provocar la formación de grupos de trabajo de tres a seis alumnos (...), libremente, esos grupos escogerán sus temas de trabajo sobre la base de las afinidades".
- 3º.- Esto último se manifestará en forma "de desarrollos, de profundizamientos, de montajes experimentales, de investigación interdisciplinar", todo "con amplia autonomía".
- 4º.- En el interior de los grupos "el trabajo deberá dar lugar a investigaciones individuales", aunque "el conjunto de grupos tome a su cargo el estudio de una parte del programa".
- 5º.- Serán acaso preferible "grupos homogéneos en el terreno científico".
- 6º.- No debe descuidarse ninguna forma de expresión. "En todos los casos, el trabajo deberá dar lugar a un informe escrito y oral", eventualmente a "un montaje artístico", a "una emisión audiovisual", a "la realización de una experiencia" o "confección de un aparato".
- 7º.- Por último el trabajo será valorado aunque no hay unanimidad en el procedimiento: por el profesor, "de forma individual procurando que no se rompa la solidaridad del grupo por una apreciación demasiado personalizada", sin la intervención del profesor: "por la clase tras conocer el trabajo", "hay que intentar la autoevaluación".
- 8º.- El éxito del trabajo independiente depende "de los recursos materiales del Centro", "la biblioteca, los laboratorios tienen que estar accesibles y con recursos".

De extremo a extremo, estos profesores se plantean el problema de la auto-disciplina y de la necesidad, no de una enseñanza colectiva e individual, sino de una educación cooperativa y personalizada.

Esta definición de aprendizaje independiente hecha en función de lo que se hace o se debe hacer, es decir desde la práctica y con profesores que trabajan de este modo, demuestra a nuestros alumnos cómo se está llevando a cabo esa estrategia didáctica. Con ello no pretendemos la imitación mecánica o acrítica, sino la reflexión sobre la conducta observada y sus características.

Con la intención de que los modelos de aprendizaje independiente no se conviertan en una “norma que imitar” con el argumento de experiencia, se les ofrece a los futuros profesores una vez enjuiciada la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de una unidad didáctica diseñada y desarrollada por ellos en una simulación didáctica, y en un contexto real. Hay dos razones fundamentales que les impide la imitación a ciegas, una que se corresponde con la significatividad de los aprendizajes: si queremos que lo que se aprende tenga sentido para el aprendiz ha de estar bien relacionado con todos los componentes que intervienen y que lo hacen comprensible y funcional. Así el dominio de esta estrategia didáctica no podrá ser utilizada convenientemente si se desconoce el porqué de su uso, o sea, si no está asociada a sus componentes conceptuales. La otra razón la da una constatación: cuando aprendemos cualquier cosa, ésta siempre tiene componentes conceptuales, actitudinales y procedimentales. Podremos ser más o menos conscientes de ello, o su enseñanza será intencionada o no, pero en cualquier caso, “en el momento de aprender estamos utilizando o reforzando simultáneamente contenidos de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal. Eso sí, siempre que los aprendizajes no sean puramente mecánicos” (Zabala, 1993:9). El contenido procedimental aprendizaje independiente, será alcanzado por el aprendiz de modo distinto según el marco actitudinal en la que ha sido aprendido.

Metodología instructiva desarrollada con los futuros profesores

En esta estrategia didáctica hay dos tipos de prácticas de enseñanza:

- a) diseñar y desarrollar dos unidades didácticas (una en un contexto simulado y otra en un contexto real), y
- b) la reflexión “en” y “sobre” estas acciones.

Estas actividades tiene por objeto el que los futuros profesores consigan *de modo independiente* el conocimiento y actitudes profesionales necesarias para la práctica del aprendizaje independiente en donde nuestra enseñanza es la ayuda a aprenderlo.

La concepción instructiva de estas prácticas tiene que ver con el *practicum reflexivo*, y más específicamente, con “el aprender haciendo, la tutorización

antes que la enseñanza, y el diálogo del tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión sobre la acción” (Schön, 1992:265).

Asumimos estos principios de “la epistemología de la práctica” de Schön (1992), cuando tratamos de animar a los futuros profesores a la autorreflexión, a través del autoanálisis, la supervisión de los compañeros, y la evaluación horizontal. También incluimos algunos componentes de supervisión clínica y de “coaching” técnico (Nettles, 1994). En todo momento intentamos fomentar en los profesores actitudes de apertura, tolerancia, aceptación y fomento de las diferencias individuales y grupales.

Nuestros alumnos de formación inicial empiezan a aprender la estrategia didáctica del aprendizaje independiente cuando diseñan y desarrollan una unidad didáctica para una simulación en la que sus compañeros se convierten en sus alumnos. En esta situación primera no reciben por nuestra parte ninguna orientación de cómo tienen que diseñar y desarrollar la unidad, sino que tratan de hacer por ellos mismos lo que buscan aprender, y por eso nos revelan lo que entienden o no comprenden. Esta situación podría ser interpretada como un diagnóstico de necesidades o una evaluación inicial.

Nuestra acción en este ayudar a aprender es un diálogo de palabras, acciones e informaciones con las que aconsejamos, criticamos, preguntamos o explicamos en el aula y en entrevistas sobre aquello que los futuros profesores nos demanda, pero nunca solucionándoles el problema de cómo diseñar y desarrollar la unidad. Intentamos en todo momento que los alumnos en equipos de trabajo adopten la actitud de responsabilizarse, por sí mismos, en lo que necesitan aprender y, al mismo tiempo, se mantengan dispuestos a recibir nuestra ayuda. Destacamos el hecho de que esta práctica simulada, como señalamos con anterioridad, nos sirve también como el análisis de necesidades de este “saber hacer”.

Encontramos fundamental que estos profesores adquieran sentido de la conciencia y destreza analítica. La grabación en video de los desarrollos didácticos, la transcripción de su contenido, la evaluación de los compañeros, la autoevaluación y las entrevistas son de gran eficacia formativa. Estos medios disponen favorablemente a la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes con respecto a la enseñanza, sus contextos y sus efectos. Las grabaciones en video comentadas, analizadas y valoradas en grupo con la profesora, contribuyen a que se desarrolle, en los futuros profesores, actitudes de apertura y análisis reflexivo de su propia práctica y la de sus compañeros, y a que se integre el conocimiento práctico y teórico.

La evaluación de la simulación nos descubre y evidencia las contradicciones, las razones subyacentes, los intereses ocultos, los elementos que facilitan la com-

presión, etc., de esa práctica y teoría curricular que la sustenta. Tras esta comprensión de lo acontecido se elaboran las mejoras para una nueva acción que tendrá su desarrollo en un contexto real en donde las concepciones de los “profesores expertos”, traducida en este caso en la definición de aprendizaje independiente que anteriormente incluíamos, puede ser de gran ayuda.

Con el fin de delimitar esta revisión, sólo examinamos los resultados de la práctica de simulación de 45 futuros profesores de Secundaria, sin experiencia docente, de diferentes licenciaturas.

Las prácticas simuladas de enseñanza

Los alumnos de formación inicial del profesorado de Secundaria empiezan su aprendizaje diseñando y desarrollando una unidad didáctica sin orientación por nuestra parte.

La clase dividida en grupos espontáneos escoge de un programa de una asignatura del “Curso de Cualificación Pedagógica”, el contenido para la unidad. Los destinatarios son los compañeros de clase, y el análisis conjunto de la situación vivida les permitirá conocer sus concepciones, conocimientos y creencias respecto a lo que se espera de un profesor, cómo se enseña, cómo se aprende, etc.

Mientras grabamos en video el desarrollo de la enseñanza de cada uno de los futuros profesores, son observados por sus compañeros de equipo, y los restantes se convierten, en esta simulación, en alumnos.

Las grabaciones, las observaciones, las autoevaluaciones, las transcripciones, las entrevistas y los análisis de esta práctica de enseñanza les ayudarán en sus primeras reflexiones sobre las estrategias didácticas utilizadas.

Los diseños elaborados, cuando existen, solo presentan una secuencia de actividades docentes y la evaluación para averiguar los resultados de esta enseñanza.

Son escasos los que señalan los objetivos.

Estos futuros profesores se comportan en los desarrollos didácticos como profesores tradicionales que se limitan a enseñar a los alumnos, informándoles. Las actividades de los alumnos, cuando existen, procuran la memoria, la comprensión o la aplicación de lo que el profesor ha dicho o hecho. Las preguntas a los alumnos son mínimas, y cuando las formulan son para comprobar la atención o la comprensión de lo expuesto.

Los futuros profesores, tras analizar y evaluar sus diseños y desarrollos curriculares, los modifican. Todos rechazan la enseñanza tradicional que protagonizaron, pero no tanto por aspectos vinculados a sus creencias epistemológicas.

cas, sino a sus experiencias vitales como alumnos y ahora estudiantes de profesores. Nos referimos a cuestiones tales como fomentar la pasividad y el dogmatismo, favorecer el individualismo frente al trabajo en equipo, propiciar la memorización acrítica de contenidos, no tener en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos, etc.. Estas reflexiones “en” la práctica y “sobre” la práctica simulada son el inicio del estudio teórico del aprendizaje independiente, que comienza con el contraste entre la autoevaluación del alumno y la evaluación de la profesora en una entrevista en la que participan todos los miembros del grupo.

Cuando evaluamos la unidad diseñada y desarrollada por esos futuros profesores de Secundaria nos encontramos con lo siguiente:

- a) Comprenden la necesidad de los elementos curriculares, son conscientes de lo que les queda por aprender sobre ellos. Decidir lo que los alumnos van a aprender, ayudar a aprender y verificar los resultados e indagar sus causas, pasan a ser tareas docentes que ven obligatorias y necesarias.
- b) Rechazan la enseñanza basada en la transmisión verbal de los contenidos disciplinares por parte del profesor y sugieren modificarla por otra que no sea esa.
- c) Tienen valoraciones no asociadas a planteamientos exclusivamente científicos, sino de corte más ideológico y personal.
- d) Cuando se les presentan el aprendizaje independiente como una de las posibles alternativas a su estrategia didáctica la aceptan de modo crítico y sugieren la posibilidad de conocer esas experiencias “in situ”.

Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva

Los futuros profesores al reflexionar “en” y “sobre” la práctica de la enseñanza se enfrentan a los siguientes dilemas:

- 1º.- Conocen la manera en que les gustaría cambiar su conducta.
- 2º.- Reconocen el comportamiento deseable en los demás, cuando lo observan.
- 3º.- Reconocen, con la ayuda de la profesora o de otros compañeros, cuando se están comportando de manera no deseada.
- 4º.- No saben qué hacer a partir de ahí.
- 5º.- Cuando se les ofrece modelos de práctica para imitar los admiten con ciertas reservas.

Pero, también nosotras, tras esta práctica, nos enfrentamos a dilemas complementarios a los suyos, que coinciden con algunos de los señalados por Calderhead (1992) como propios del desarrollo de la enseñanza reflexiva:

- ¿Los programas de formación inicial del profesorado deberían estar enfocados a desarrollar destrezas reflexivas, o conocimientos pedagógicos que permitan una reflexión más discriminativa y constructiva, o actitudes que favorezcan el uso individual de la misma?
- ¿Ayudamos a los estudiantes a analizar su propia práctica, o les decimos cuál es el comportamiento más adecuado para esa circunstancia?
- ¿Los contenidos deberían ser definidos o negociados?
- ¿Cómo conciliar el desarrollo del conocimiento, las destrezas y las actitudes necesaria para la enseñanza con el objetivo de animar la autonomía y el desarrollo profesional?
- ¿Dónde está la eficacia del profesor, en la competencia en un nivel de conducta o en las creencias y capacidad de evaluación crítica?
- Nos encontramos divididas en dos roles: por un lado somos jueces para la competencia del estudiante, y tutores, por otro, al ayudarles a analizar y mejorar su práctica.
- ¿Qué se puede razonablemente esperar de los profesores estudiantes durante la formación inicial y qué es factible a largo plazo, después de una considerable experiencia en el aula?

Y con estos dilemas sin resolver seguimos desarrollando estrategias, estructuras y actividades para promover la reflexión en la formación de los profesores y el aprendizaje independiente.

Unas conclusiones sobre la formación inicial y el aprendizaje independiente

La peculiaridad de este contenido procedimental nos impone ciertas condiciones para su enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesorado.

Partir de situaciones significativas

Es imprescindible que el aprendizaje independiente tenga sentido para los futuros profesores, si no será difícil que sean capaces de utilizarlo cuando sea conveniente. Deben saber para qué sirve y cuál es su función.

Progreso y orden

En la formación inicial de profesores, el aprendizaje independiente requiere, como cualquier otra estrategia didáctica, una observación inicial, una práctica guiada, y una práctica independiente.

Reflexión sobre la propia actividad

Para poder mejorar la práctica se debe poder reflexionar sobre el modo en que se ha realizado y sobre cuáles son las condiciones ideales de su desarrollo. Los contenidos teóricos relativos al aprendizaje independiente han de estructurarse y asociarse a la práctica didáctica inicial.

Presentación de modelos

El presentar modelos de cómo debe realizarse el aprendizaje independiente tiene cierta validez siempre que se acompañe del estudio teórico sobre las distintas acciones que lo componen (información, formación de grupos, proyectos didácticos, evaluación...), y el porqué y el para qué de las mismas. En la formación inicial del profesorado un modelo de "expertos" nunca debería ser asumido de modo acrítico sino analizado en sus acciones y consecuencias.

Aplicación en contextos diferenciados

Las prácticas deben ser lo más numerosas posible y en contextos distintos (simulados y reales), de modo que el aprendizaje independiente pueda ser utilizado en cualquier ocasión que sea requerido.

La práctica independiente

La enseñanza de contenidos procedimentales implica la oportunidad de que los alumnos lleven a cabo prácticas independientes en las que puedan mostrar su competencia. El aprendizaje independiente es por una parte la meta que se persigue con la práctica guiada, y por otra parte se asume en su complejidad cuando se aplica como práctica independiente en los contextos diferenciados de las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDER, S. (1991): "Forming a Critical Pedagogy in the Social Studies Methods Class. The Use of Imaginative Literature". En R. Tabachnick and K. Zeichner (Eds.): *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education* (77-90). London. Falmer Press.
- BISQUERRA, R. (1994): "Independent Learning. A Document for Discussion". Comunicación presentada en el *Intermediate Meeting of ATEE Working Group 16*. Barcelona.

- CALDERHEAD, J. (1991): "The nature and growth of knowledge in student teaching". *Teaching and Teacher Education*, Vo. 5, No. 1, pp. 43-51.
- CALDERHEAD, J. (1992): "Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva". En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.): *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 9-16.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU, S.A.
- NETTLES, S. M. (1994): *Coaching in Communities: A Practitioner's Manual*. Baltimore, Hopkins University.
- MORRISON, A., and McINTYRE, D. (1977): *The Social Psychology of Teaching*. London, Penguin
- SHAVELSON, R., and STERN, P. (1983): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, sus decisiones y conductas". En Gimeno, J. y Pérez, A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- ZABALA, A. (coord., 1993): *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona, Graó.