

UNA EDUCACIÓN PARA EL FUTURO

Ascensión Palomares Ruiz

Ascensión Palomares Ruiz es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, especialista en Pedagogía Terapéutica y Logopedia, Diplomada en Psicología, Profesora en la E. Universitaria de Magisterio y Orientadora Escolar.

LA globalización y socialización de las tecnologías, así como la extensión y rapidez de la comunicación, han provocado que, cada vez más personas, puedan acceder a la información. Lógicamente, este aumento de posibilidades conlleva un mayor esfuerzo de adaptación, no sólo de los profesionales de la enseñanza, sino de cualquier persona, que debe contribuir a su propia actualización, reestructurando los conocimientos que se vayan adquiriendo.

La sociedad del siglo XXI será, sin lugar a dudas, la sociedad del conocimiento. Desde esta óptica, el profesorado y, por tanto, el sistema educativo tienen un papel básico.

La educación y la formación que una persona adquiera, en el sistema educativo, en las empresas o de manera informal, se han convertido en los principales ejes de identificación y promoción social. Además, la posición de «relación cognitiva» que se ocupe en el espacio del saber y de la competencia irá estructurando nuestra sociedad. Por ello, la imprescindible capacidad de innovación, renovación y de adaptación a los constantes cambios dependerá de los vínculos existentes entre la producción del saber, mediante la investigación, y su transmisión, a través de la educación y la formación.

EDUCACIÓN Y EMPLEO

Las personas menos favorecidas socio-económicamente, que posean un marco familiar y social que no les permite aprovechar la formación general que le facilita la Escuela, deben tener a su disposición, no sólo una educación suplementaria o compensatoria, sino también al acceso a nuevos conocimientos, que les posibiliten ir mejorando sus capacidades personales y profesionales.

Hoy en día, la educación y la formación deben estar estrechamente relacionadas con el empleo. Su función primordial sería la integración social y el desarrollo personal, compartiendo valores comunes, la transmisión de la cultura y el aprendizaje de la autonomía.

Ante las grandes transformaciones técnicas y el paro, la educación debe ofrecer perspectivas de empleo. La exigencia de formación supera el marco de la formación inicial y plantea la necesidad de una capacidad permanente de adaptación y evolución de las personas en activo, mediante la renovación y actualización de los conocimientos técnicos y profesionales, asentados sobre una sólida base de educación general.

El sistema educativo y la sociedad tendrán que saber dar respuesta a dos temas básicos: la educación general y el desarrollo de la aptitud para el empleo y la actividad. Ello dependerá, en gran medida, del modo en que las instituciones y organismos de la educación y la formación sepan abordar el problema y ofrecer alternativas eficaces, para las muy diversas situaciones que se presentan en la práctica.

DESARROLLO ACELERADO DEL CONOCIMIENTO

Actualmente, el desarrollo acelerado de conocimientos e investigaciones científicos (la creación, en el Centro de Investigaciones y aplicaciones terapéuticas PPL de Gran Bretaña, de Dolly, la primera oveja clónica; el nacimiento de Polly, la primera oveja transgénica, que puede producir una proteína humana en su leche, convirtiéndose en un posible medio para combatir enfermedades como la hemofilia o la osteoporosis, etc.), así como su difusión (Internet, vídeos, etc.), se percibe —a veces— como una amenaza. El aumento del sentimiento de inseguridad es un elemento característico de este fin de siglo.

La sensación —al menos— de preocupación, ante los grandes y continuos avances en la producción de conocimientos teóricos y prácticos, no se resuelve con una mayor información. Sólo se podrá aceptar mejor la civilización científica y técnica, y se difundirá más la cultura de la innovación, si se ofrece el vínculo entre la ciencia y progreso humano, si se adquiere conciencia de sus posibilidades y límites. Consecuentemente, se precisa que, junto a la promoción de la cultura científico-técnica, la educación y la formación contengan una adecuada dimensión, una ética de la responsabilidad.

Uno de los principales retos a los que se enfrenta nuestra sociedad es reducir las diferencias entre los que puedan acceder, interpretar y utilizar los avances científicos y técnicos, y los que se quedan al margen de ellos. En un futuro inmediato, las diferencias socio-culturales se pueden acrecentar de manera sorprendente si, aparte de las existentes de partida, se continúan incrementando, entre los que tienen posibili-

dad de acceder a la actualización del conocimiento y los que no pueden hacerlo.

La Escuela debe tener una función básica facilitando la comprensión del mundo, permitiendo percibir su sentido y modo de funcionar. Para ello, debe proporcionar a todas las personas una cultura general que les permita comprender su complejidad y discutir su finalidad y dimensión histórica. El desarrollo de la cultura general debe propiciar al máximo la autonomía de la persona e incitar el *aprender a aprender* a lo largo de toda su vida. Sin embargo, esta educación básica sólida, amplia, científica, ética, filosófica, técnica y práctica no abarca únicamente la formación inicial, sino que la convierten en algo continuo en la formación de las personas, si realmente se pretende una ciudadanía abierta, pluricultural, solidaria y democrática.

LA EDUCACIÓN CRÍTICA

La educación debe formar para que cualquier persona pueda tener la capacidad de optar libremente ante las diversas opciones que le ofrece su entorno y comprender –al tiempo– el sentido general y las implicaciones sociales que se vayan produciendo. En suma, dotar a toda la ciudadanía de los medios precisos para que puedan apropiarse de los valores de la observación sistemática, la curiosidad y creatividad intelectuales, la experimentación práctica y la cultura de la colaboración, tanto a nivel individual como en cuanto miembro de un grupo.

El desarrollo de la capacidad crítica –ahora más que nunca– constituye un elemento fundamental en la formación de las personas. La reflexión y el análisis crítico ante cualquier información que nos bombardee –incluida la ideología dominante– son el arma más eficaz para defenderse contra la manipulación, permitiendo descifrar la información que se recibe. Sólo a través de una sólida educación general, las personas podrán disponer de los recursos precisos para ser capaces de conocer, analizar y comprender –de manera personal y crítica– la información que les llega desde muy diversos medios. Consecuentemente, la Escuela, además de desarrollar el espíritu crítico a todos los niveles, debe fomentarlo. No resulta –por tanto– un objetivo alcanzable, si no cambia la estructura y filosofía de nuestro actual sistema educativo.

La educación general debe proporcionar el imprescindible equilibrio entre la adquisición de conocimientos y las competencias metodológicas que faciliten «aprender a aprender», «aprender a ser», «aprender a hacer» y «aprender a estar».

El anterior objetivo resulta difícil de conseguir, sin una Educación Infantil de calidad, a la que pueda acceder toda la futura ciudadanía, desde su nacimiento. Este eficaz medio de compensación de

las desigualdades está convirtiéndose –en la práctica y en muchos casos– en un elemento más de discriminación social, hecho especialmente preocupante que imposibilita el desarrollo de todas las potencialidades del individuo, agravando las diferencias sociales de partida.

ACCESO A LA EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA COMPENSATORIA

El Comité de las Regiones de la Unión Europea, en su dictamen *La Educación y la formación frente a los retos tecnológicos y sociales: primeras reflexiones* (Septiembre, 1995), destaca que el principal reto al que se debe enfrentar la actual sociedad es *promover la igualdad de oportunidades en materia de acceso a la educación, en particular entre hombres y mujeres, y para procurar que los grupos desfavorecidos –las comunidades rurales, las personas mayores, las minorías étnicas y los inmigrantes– no se conviertan en ciudadanos de segunda categoría en cuanto a las posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías y a las posibilidades de aprendizaje*. La Comisión insiste en que aún existen demasiadas desigualdades en el acceso a la formación y en el mercado de trabajo, y que pueden aumentar o –si se utilizan adecuadamente– reducirse, según sean utilizadas las posibilidades informativas y formativas de que disponga la sociedad.

Las nuevas tecnologías de la información facilitarán el incremento de las diferentes modalidades de **educación a distancia**. Diversas experiencias, como la Open University, han demostrado, desde hace varios años, el desarrollo –a gran escala– de la educación a distancia. La importancia del aprendizaje abierto y a distancia quedó ampliamente estudiada en el Parlamento Europeo, en su Resolución de Julio de 1993.

Además, resulta imprescindible que –desde ya– se desarrollen accesos especiales y compensatorios para poblaciones marginales o excluidas, a fin de contribuir y apoyar su formación integral. Sin embargo, estos apoyos no deberán considerarse nunca como sustitutos de la Escuela, por lo que denunciamos algunas medidas iniciadas recientemente por la Ministra Aguirre, en tal sentido.

La cooperación entre la Escuela y la familia –especialmente, en los ambientes más desfavorecidos– es fundamental para garantizar una educación realmente compensadora de desigualdades de partida. En este sentido, las familias deberían estar estrechamente implicadas al funcionamiento de las Escuelas de educación compensatoria y disfrutar de los correspondientes programas de apoyo. Además, dicha colaboración tendría que abarcar también a las empresas, a fin de conseguir una educación integral.

La necesidad de cooperación entre la Escuela y las empresas supone asumir el papel de apoyo que éstas, no sólo como elemento proveedor de complementos de formación, sino también como facilitador de conocimientos e innovaciones culturales.

LA EDUCACIÓN RECURRENTE

La evolución de los procesos educativos, especialmente en los ámbitos transversales (medio ambiente, sanidad, consumo, etc.), precisa ir acompañada y apoyada por un sistema de cooperación más amplio entre la Escuela y las diversas asociaciones, corporaciones territoriales, agentes sociales, etc., para poder ofrecer una respuesta más adecuada al entorno en que se vive.

Desde nuestra perspectiva, la posibilidad de ofrecer una educación y formación que pueda dar una respuesta eficaz al problema del empleo, en una economía en constante proceso de mutación, exige necesariamente un replanteamiento total de la situación actual. En primer lugar, se precisa una mayor *flexibilidad de la educación y formación*, su organización, contenido de las enseñanzas e, incluso, de la pedagogía que las sustenta.

Las estructuras educativas que –hasta ahora– se han mostrado incapaces de resolver los problemas educativos presentes, tendrán que, además, ir dando respuestas a una demanda social cada vez más fuerte y diversa, especialmente, sobre cómo:

- Invertir más en educación, para elevar el nivel general de formación de toda la ciudadanía.
- Ofrecer las condiciones precisas para la formación durante toda la vida, facilitando el permanente acceso a la renovación de conocimientos y la adquisición de otros nuevos.
- Valorar a la Escuela como un instrumento irremplazable del desarrollo personal y de la integración social de las personas.
- Considerar el papel básico del individuo como principal agente de su propia formación.
- Compaginar el acceso de mayor número de personas a la enseñanza –en todos los niveles educativos– y la ampliación de la escolarización obligatoria, con una mayor calidad en la educación.
- Mejorar la motivación y la formación de los docentes y, al tiempo, incentivar sus esfuerzos por reciclarse ante la evolución de las prácticas educativas y la transformación de las herramientas pedagógicas.
- Coordinar los fines de la educación con la diversidad de las demandas de la sociedad.

- Aumentar la autonomía de los agentes de la educación y de los Centros de enseñanza.
- Crear un sistema de evaluación que contribuya al conocimiento y difusión de las experiencias y las prácticas eficaces.
- Propiciar discriminaciones positivas en favor de los Centros públicos menos favorecidos socialmente.
- Disponer de acciones que permitan facilitar otras oportunidades a los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin título ni cualificación.
- Ofrecer una nueva Escuela Pública de calidad, más justa y solidaria, partiendo de la toma de conciencia de su necesaria defensa desde la propia Escuela Pública, disponiendo de los medios precisos para mejorarla.
- Utilizar los avances de las tecnologías de la información como factor de enriquecimiento cultural y personal.
- Saber utilizar el desarrollo de las biotecnologías, la relación con máquinas inteligentes, la protección del medio ambiente, la utilización del tiempo de ocio, etc. bajo una perspectiva ética de la responsabilidad.

No cabe la menor duda que uno de los principales problemas con que se encuentran todos los sistemas educativos es *dar una respuesta a las demandas que, en cada momento, exige la sociedad, ofreciendo una educación integral de calidad.*

En nuestro país, ha quedado sobradamente demostrada la capacidad creativa de los docentes, no sólo a la hora de analizar críticamente la situación real, sino también a la hora de ofrecer alternativas, constituyendo los motores de cualquier cambio educativo. La prueba más evidente la tenemos en los *Movimientos de Renovación Pedagógica*, que —desde hace años— ofrecen una continua reflexión y búsqueda de nuevas formas de actuación que den respuesta a los diferentes problemas con que se encuentra la educación.

EL PROFESORADO DEL FUTURO

Ante esta perspectiva de la educación para el siglo XXI, nos encontramos que la formación que se continúa realizando en las Escuelas de Magisterio se basa —en su práctica totalidad y de una forma más o menos convencida, rigurosa y comprometida— en el modelo de racionalidad técnica. La formación actual establece una clara jerarquía entre el conocimiento científico básico y aplicado y las derivaciones técnicas de la práctica profesional. Estos supuestos están siendo muy cuestionados en los últimos años.

Como señala Tom (1985), cada día resulta más evidente la distancia entre la investigación académica y la práctica cotidiana. Las ciencias que se consideran básicas para la práctica docente producen un conocimiento —generalmente molecular y sofisticado— cada vez más fraccionado y escasamente significativo para regular u orientar la práctica docente, no siendo tampoco válido para describir y explicar la variedad y complejidad de los fenómenos que ocurren en el aula.

Se ha podido comprobar que la investigación, no sólo se ha distanciado de la práctica profesional, sino que también es divergente de sus necesidades e intereses. Consecuentemente, se debe fomentar la investigación básica y especializada, junto a programas de investigación que afronten los problemas de las situaciones que se producen en la práctica.

Los planes de formación aprobados por Real Decreto 1440/91 deben ser modificados, al demostrarse que no se han producido los cambios precisos para formar al profesorado «reflexivo y crítico» propugnado en la LOGSE y que de una respuesta satisfactoria a las demandas de nuestra sociedad.

En el estudio realizado sobre la formación del profesorado (Palomares, 1992), se ha podido comprobar que es necesario realizar un auténtico cambio, si realmente se pretende formar profesionales responsables de la naturaleza y calidad del acontecer educativo en el aula, en una sociedad donde los cambios se producen a una velocidad realmente apresurada.

UNA FORMACIÓN INADECUADA

En nuestros días, continúa estando vigente el análisis realizado por Pérez Gómez (1990) que manifiesta que:

Si, por una parte, la distancia entre la investigación y el mundo de la práctica es tan definida y amplia y, por otra, del conocimiento científico básico y aplicado sólo pueden derivarse reglas de actuación para ambientes prototipo, y aspectos comunes y convergentes de la vida del aula, deberemos concluir que el conocimiento teórico profesional sólo puede, en el mejor de los casos, orientar pequeños espacios de una práctica que se desarrolla en situaciones divergentes, únicas, inciertas y conflictivas. Esta consideración es ampliamente confirmada por la frustración y desconcierto de los profesores principiantes, que se enfrentan a los problemas del aula con un bagaje de conocimientos, estrategias y técnicas, que experimentan como estériles en los primeros días de su actuación profesional.

Existe un carácter jerárquico y lineal entre el conocimiento básico y aplicado y sus adaptaciones técnicas. No discutimos que el conocimiento científico y aplicado se transmita al alumnado en formación y que, por su valor autónomo, resulte susceptible de ser asimilado significativamente por el mismo. Se cuestiona, porque la comprensión de los principios y leyes de las ciencias básicas de la educación requiere

la referencia a las situaciones complejas y holísticas en que se producen los comportamientos individuales o colectivos que aquellos principios y leyes pretenden explicar. El conocimiento científico que se transmite a los/as futuros/as profesionales se convierte en un conocimiento académico, que se olvida una vez cumplida su función específica y que, en todo caso, no arraiga en la memoria semántica, significativa y productiva de dicho alumnado, sino en el recuerdo episódico, aislado y residual.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que el mayor fracaso en la formación de los docentes es la distancia y desconexión existente entre la teoría y la práctica, entre el desarrollo tecnológico y la diversidad de situaciones que se producen en el mundo educativo.

El problema actual de las Escuelas de Magisterio no es tanto un fallo de competencias personales, sino más bien un fracaso del modelo empleado, que no da respuesta a las demandas de la realidad educativa y social.

El análisis realizado resulta tan válido para la Formación inicial del Profesorado como para la permanente o reciclaje del profesorado en ejercicio. El problema es saber cómo disponer de los medios precisos para llevar a cabo la mejora de la realidad.

UN NUEVO MODELO DE PROFESORADO

Partimos de la base que, en educación, hay que avanzar de lo mejor a lo mejor y siempre hay algo mejor. Por ello, trataremos de realizar una propuesta que, basada en nuestra experiencia, en la reflexión en la acción y —¿cómo no?— sobre la acción, mejore la actual situación de la formación del profesorado. La experiencia nos ha demostrado que siempre vale la pena intentar mejorar la realidad, ya que el proceso de reflexión permite, al menos, conocer más objetivamente y buscar posibles alternativas a nuestra propia actuación.

En esta permanente lucha, entre la preocupación innovadora de un sector del profesorado contra el muro que impone la burocracia administrativa, habría que responder en el sentido que lo hacen Carr y Kemmis (1988) y Elliot (1993), al señalar que la solución al problema está en el propio profesorado, en la consecución de una comunidad autocrítica de investigadores/as activos/as, comprometidos/as con la mejora de la educación y que investigan para la educación.

La mejora de la Escuela y la perspectiva crítica sobre el desarrollo profesional requieren, como señala Kemmis (1988):

...situarnos nosotros mismos como agentes en los procesos por los que la enseñanza ha llegado a ser lo que es.

Sin embargo, no debemos permanecer estancados en este escalón. Hay que intentar ofrecer alternativas que, partiendo de la realidad, nos permitan avanzar hacia un camino válido y eficaz.

El docente –cada día más– tiene que ir más allá de las reglas, hechos, teorías, procedimientos y conocimientos disponibles en cada momento, considerando que no existe una única realidad objetiva que pueda ser conocida. Además, se debe partir de que el intercambio psicosocial del Centro y del aula, crea y construye una nueva realidad.

La perspectiva de reflexión en la acción asume que, en las situaciones divergentes de la práctica, no existe un conocimiento profesional para cada caso o problema específico, ni cada problema tiene una única solución correcta. Consecuentemente, un profesional responsable debe actuar reflexionando en la acción, creando una nueva realidad, experimentando, corrigiendo e inventando, en el intercambio que realiza en la práctica. Por ello, la formación no se puede adquirir a través de recetas, hechos, reglas, teorías y procedimientos establecidos por la investigación científica.

En la sociedad del siglo XXI, se precisan docentes que posean, entre otras, las siguientes competencias/cualidades:

- **Dominar conocimientos**, para poder orientar el proceso de aprendizaje, evaluar formativamente, incentivar y motivar a sus alumnos, etc.,
- **Saber hacer**, para que –al actuar y reflexionar en y sobre la acción– pueda construir su propio conocimiento profesional, asumirlo y, por tanto, actuar en consecuencia, influyendo sobre su propio entorno.
- **Saber estar** y convivir con otros, participando y cooperando con los demás, incidiendo significativamente en una sociedad en constante proceso de cambio.
- **Ser consecuente** con sus ideas, planteamientos y sentimientos, analizando la realidad de una forma reflexiva y crítica e, incluso, ofreciendo soluciones ante los diferentes problemas que se presentan en la práctica.
- **Saber olvidar** lo que hacían antes, no aferrándose al pasado, pues los avances científico-técnicos exigen, a los docentes, que se adapten permanentemente a las nuevas situaciones que se van produciendo en su contexto.
- **Conseguir** que se **aprenda a ser**, en un trabajo conjunto que realizan docente y alumnado, en un proceso de mutuo enriquecimiento personal, siendo más tolerantes, democráticos y felices.

- **Saber dar respuesta** a las demandas y cambios que en relación con la formación y el empleo, en cada momento, exige la sociedad en que vive.

FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN

La formación inicial y permanente de este modelo de profesorado, debe centrarse en el contexto, ser flexible y polivalente. Por tanto, debe rechazarse la separación artificial entre la teoría y la práctica, resultando imprescindible que se tenga presente esta consideración en el desarrollo de todo el proceso de formación.

Debe subrayarse que sería también un error rechazar el conocimiento de las ciencias básicas, cuando su papel resulta fundamental, siempre que se integre y adquiera significación en el marco de referencia, y forme parte del pensamiento práctico del profesor.

Como señala Yinger (1986), en los programas de formación, el conocimiento debe estar referido a la práctica y apoyarse y profundizar en los interrogantes, los esquemas conceptuales y la constatación de problemas e intuiciones que surgen en el diálogo con las situaciones que se produce en el aula.

La práctica se concibe como un proceso de investigación en la acción, mediante el cual el profesor se sumerge en el complejo mundo del aula, para comprenderla de forma crítica y vital, desde la perspectiva de los que intervienen en ella, implicándose de un modo total –afectiva y cognitivamente– en la vida del aula y su contexto.

La práctica reflexiva exige un nuevo modelo de profesor que investigue toda la complejidad que abarca la realidad educativa. Por ello, no puede encerrarse en el aula, aunque sea de una forma especulativa, precisando implicarse en la comunidad educativa, en el conjunto de la sociedad. La Escuela no puede nunca concebirse como algo aislado de la sociedad, sino más bien como una célula viva, que forma parte del cuerpo social, y el profesor no debe actuar ajeno a ello, si realmente desea una sociedad más justa y solidaria, donde los intereses generales primen sobre los particulares.

La formación ha de contemplarse como un todo, si bien constituido por partes, como una competencia global de intervención en la práctica, que es mucho más que la suma de las partes que pueden diferenciarse analíticamente.

En los albores del siglo XXI, se precisan profesionales con capacidad para intervenir de manera competente, en situaciones divergentes. Esta capacidad o pensamiento práctico configura un conjunto idiosincrásico –y, por tanto, coherente en sí mismo–, de carácter afectivo y cognitivo, normativo y explicativo, compuesto de conocimientos, capacidades, actitudes, teorías y creencias.

Diversos teóricos de la educación piensan que es muy difícil enseñar este pensamiento práctico del profesor, pero nadie debe poner en duda que se puede –y debe– adquirirse. Se aprende –como cualquier aprendizaje significativo– haciendo y reflexionando en y sobre la acción. En cambio, este proceso de entrenamiento mediante la práctica debe adoptar la forma recíproca y conjunta de reflexión en la acción, entre el Profesorado y las administraciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- BLAT, R. y MARÍN, R. (1980): *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria*. Estudio comparativo internacional. Teide/Unesco. Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1980): *La función docente*. Oikos-Tau. Barcelona.
- EGGLESTON, S. J. (1978): *El docente. Su formación inicial y permanente*. Marymar. Buenos Aires.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1987): *La investigación-acción en el panorama actual de la investigación Educativa: Algunas tendencias*. Revista de Investigación Innovación Educativa. Nº 3.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1984): *La educación. Constantes y problemática actual*. CEAC. Barcelona.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1987): *Estrategias para la formación de profesores*. Revista Española de Pedagogía, Nº 284.
- GILBERT, R. (1983): *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*. Gedisa. Barcelona.
- GIMENO, J. (1987): *Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores*. Revista de Educación. Nº 284.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. kal. Madrid.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- GONZÁLEZ, A. y LA TORRE, A. (1993): *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Graó. Barcelona.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Taurus. Madrid.
- MCDONALD, B. (1984): *La formación del profesorado y la reforma del currículum*. Acción Educativa, Nº 27.
- MUÑOZ CANTOS, J. (1997): *Interrelación Escuela-Sociedad*. En *Mejorar la calidad de la enseñanza en Castilla-La Mancha*. Federación de M.R.P.s. Albacete.
- NOVAK, J. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Alianza. Madrid.
- PALOMARES, A. (1992): *Las prácticas de enseñanza*. Policopiado. Albacete.
- PALOMARES, A. (1994): *La formación del profesorado (I). Hacia un modelo de formación del profesorado*. Ensayos, Nº 9, Pág. 157-166.
- PALOMARES, A. (1995): *La formación del profesorado (II). Las prácticas de enseñanza*. Ensayos, Nº 10. Pág. 153-171.

- PALOMARES, A. (1996): *La Didáctica, hoy: principios básicos*. L. Universidad. Albacete.
- PALOMARES, A. (1997): *La Educación Especial. Teoría y práctica*. L. Universidad. Albacete.
- PÉREZ, M. (1988): *La formación práctica del maestro*. Escuela Española. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1984): *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. Ponencia presentada al Symposium sobre «Teoría y práctica de la Innovación en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado». Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*. Ponencia presentada en el II Congreso Mundial Vasco de Educación. Bilbao.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): *Autonomía y formación para la diversidad*. Cuadernos de Pedagogía, N° 161.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): *La función social educativa de la escuela obligatoria*. Signos. Teoría y Práctica de la Educación, 8/9, 16-27.
- SÁENZ BARRIO, O. y otros (1991): *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Marfil. Alcoy.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. Graó. Barcelona.
- STHENHOUSE, L. (1988): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- TOM, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. Lognma. New York.
- TONUCCI, F. (1990): *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Graó. Barcelona.
- YINGER, R. (1986): *Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores hacia una concepción de la actividad profesional*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.
- ZABALZA, M. A. (1987): *Lo práctico, el práctico y las prácticas de la enseñanza y de trabajo profesional de los profesores*. Ponencia presentada en el Symposium nacional sobre Prácticas Escolares. Santiago.