



REVISIÓN TEÓRICA

Cambios educativos asociados a las prácticas de enseñanza del docente



Juana María Rodríguez Gómez

Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España

Recibido el 19 de mayo de 2015; aceptado el 16 de diciembre de 2015
Disponible en Internet el 5 de febrero de 2016

PALABRAS CLAVE

Prácticas de enseñanza;
Reflexión;
Docente;
Colaboración

Resumen Las prácticas de enseñanza constituyen un momento clave en el desarrollo profesional del educador. Este debe interactuar con 2 instituciones que deben complementarse: la universidad y los centros educativos. Esta interacción tiene que estar mediatizada por la reflexión en la acción, la participación, el conocimiento del pensamiento práctico del docente y el desarrollo de programas colaborativos. Este artículo tiene por objeto analizar las primeras experiencias docentes del alumnado en formación para generar estrategias de intervención en el aula, necesarias para la elaboración de tareas adecuadas a su desarrollo cognitivo e interpersonal. Igualmente, se presenta un programa formativo de prácticas basado en la identificación de necesidades, clarificación y formulación de problemas, y búsqueda conjunta de soluciones, necesario para la elaboración y puesta en práctica de planes de acción específicos dentro del centro y el aula.

© 2015 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Practices of education;
Reflection;
Teacher;
Collaboration

Educational changes associated with the practices of education of the teacher

Abstract The practices of education constitute a key moment in professional development of the educator. These must intergesticulate with 2 institutions that must complement: the university and the educational centers. This interaction has to be mediatized by the reflection in the action, the participation, the knowledge of the practical thought of the teacher and the development of collaborative programs. This article has for object analyze the first educational experiences of the student body in formation to generate strategies of intervention in the classroom, necessary for the production of tasks adapted to his cognitive and interpersonal

Correo electrónico: jmrodrig@ull.edu.es

<http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.12.004>

0212-6796/© 2015 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

development. Equally, a formative program of practices is presented, based on the identification of needs, clarification and formulation of problems, and search combines of solutions, necessary for the production and putting in practice of action plans.

© 2015 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Los docentes como profesionales reflexivos y participativos

Entendemos la práctica docente como un proceso de investigación donde el educador/a se sumerge en el mundo del aula para comprenderlo de forma crítica y vital, analizando sus mensajes, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, contrastando interpretaciones y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. Asimismo, se concibe como el conjunto de situaciones asociadas al aula que conforman el quehacer del profesorado y su alumnado (García, 2008).

Los docentes serán mejores profesionales si son conscientes de su práctica, si reflexionan sobre sus propias intervenciones. Estos deben colaborar en la creación del conocimiento pedagógico y en la toma de decisiones de los procesos educativos. Este proceso investigador, asociado a la figura docente, se transforma en autoindagación reflexiva, lo que supone una reconceptualización de la enseñanza y de la práctica educativa (Figuerola, Aillon, Herrera, Yáñez y Palavecino, 2012). De una misión centrada exclusivamente en el dominio de las destrezas y la formulación de objetivos operativos y conductuales, se ha optado por un docente concebido como un profesional cuya actividad incluye el establecimiento de objetivos, la búsqueda de información acerca del alumnado y la formulación de hipótesis de trabajo.

De esta forma se supera la unidireccionalidad de la intervención pedagógica para analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando abordan los problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo elaboran y modifican las rutinas, cómo utilizan técnicas y materiales, cómo inventan procedimientos y recursos.

La reflexión en y para la acción constituye un componente esencial en la formación del profesorado. A través de ella, se cuestionan los procedimientos utilizados, las metas elegidas, las técnicas desarrolladas. Una práctica irreflexiva se vuelve rutinaria y mecánica, aplicando los mismos esquemas a situaciones cada vez más divergentes, complejas y difíciles de resolver.

Junto con esta reflexión en la acción, se apuesta por el trabajo colaborativo para analizar conjuntamente qué se pretende con lo que se hace y qué habría que cambiar para evitar el abandono y el estrés profesional. Su plasmación en los contextos educativos imprime un nuevo rumbo a las relaciones entre estudiantes y profesorado, construyendo un tipo de escuela centrada en la autorrevisión y la mejora constante.

Desde esta perspectiva, el docente reconoce el conflicto y trata de asumirlo como algo intrínseco a las actuaciones educativas y no como algo a eliminar. Asumir el conflicto y vivir con él puede interpretarse como una debilidad de las ciencias humanas frente a las fisiconaturales. Sin embargo, hemos de entender la complejidad de los fenómenos sociales y las dificultades que conlleva aislar todas las variables para estudiarlas experimentalmente (Magaz y García, 1998).

Esta apuesta por el cambio y la transformación implica fomentar proyectos basados en la comunicación y el diálogo. Según Gimeno y Fernández (1980), los programas de formación del profesorado no pueden fundamentarse en la fragmentación disciplinar, sino en la integración temática para ofrecer una respuesta coherente en la práctica. Esta relación teoría-práctica constituye un objetivo de la profesionalización docente. De esta relación depende la coherencia educativa, la mejora escolar y el desarrollo profesional. La idea no está en fundir o confundir teoría y práctica, sino en reconocer el aporte de cada una a la acción didáctica (Álvarez, 2012).

A veces, resulta complejo defender esta coherencia teoría-práctica porque está sujeta a dificultades que pueden provenir del propio campo institucional que asocia la universidad con la teoría académica (Tuomi y Engeström, 2003); de la historia debido a la separación y especialización entre los teóricos y los prácticos; del ámbito profesional, producto de una formación inicial muy académica y poco práctica; y por último, del entorno comunicativo, donde teóricos y prácticos parece que hablan idiomas diferentes, con escaso entendimiento (Álvarez, 2012).

Análisis de las primeras experiencias prácticas del docente en el aula

Las instituciones educativas deben abordar situaciones de enseñanza analizando qué enseñar, cómo y dónde, sin obstaculizar su parte complementaria: el aprendizaje. Santos (2002) plantea algunos indicadores que marcan esta apuesta por el aprendizaje:

- Interrogarse. Si no hay preguntas no se buscan las respuestas. Pasar de un modelo basado en las rutinas a otro centrado en las incertidumbres.
- Investigar. Las respuestas no son fruto de la intuición, de la arbitrariedad, de la rutina o de la comunidad, sino de la indagación rigurosa.

- Dialogar. El proceso investigador lleva consigo un diálogo entre los protagonistas de la escuela y entre estos y la universidad.
- Comprender. Es una de las claves de la transformación y la mejora. La comprensión conlleva la toma de decisiones para cambiar la práctica.
- Difundir. Comunicar las experiencias a otros profesionales
- Debatir. Propiciar una plataforma de discusión.

Conscientes de este tema, la formación inicial ocupa un lugar preferente en el desarrollo profesional docente. Esta debe promover en sus planes de trabajo la sustitución de los enfoques normativos por otros más descriptivos, la sustitución pasiva del conocimiento por el análisis crítico y reflexivo, tomando como eje la colaboración entre todos los agentes educativos, así como la integración de períodos de prácticas basados en la investigación en la acción (Aravena, 2013).

Al igual que la formación inicial, las prácticas de enseñanza conforman un entorno de aprendizaje importante para el futuro docente. Estos deben acomodarse a 2 instituciones, la universidad y los centros educativos, con demandas distintas. Generalmente, la vida escolar invita a la acomodación e imitación de rutinas que, muchas veces, chocan con las argumentaciones y presupuestos teóricos defendidos desde la universidad.

Esta disonancia universidad-centro de enseñanza afecta a todos los agentes educativos, alumnado en prácticas, profesorado del centro y profesorado universitario, que deben apostar por la colaboración y el análisis conjunto, necesario para abordar los retos y los problemas educativos. Al respecto, exponemos algunos más significativos:

- Problemas referidos a la adquisición del conocimiento, expresados en preguntas como qué información tendrá mayor significado o por qué ese conocimiento y no otro, demostrando aún más el papel privilegiado del contenido en los programas educativos (Luengo, 2004).

- Problemas referidos a la puesta en práctica de los contenidos, es decir, cómo hacer que algo funcione en clase (Vallory, 2012).

- Problemas referidos a las características personales del futuro docente. Desde la universidad se anima al alumnado a ser independiente, a desarrollar un estilo profesional, alejado de conductas y patrones irreflexivos. Esta opción personal, que invita al desarrollo profesional, ocupa un segundo lugar cuando reconocemos las «necesidades de supervivencia», asociadas a este momento formativo, mediatizadas por la obtención de una buena o mala nota o por la necesidad de encontrar trabajo (Villar, 1982).

Reconociendo estos problemas educativos y las dificultades de los futuros docentes, planteamos unas líneas de actuación centradas en el estudio de la interacción docente-alumnado en prácticas en las situaciones de aula, y una nueva organización docente basada en la colaboración y el análisis de los conflictos existentes asociados al quehacer educativo.

Integración en las situaciones de aula

El futuro docente debe desarrollar el conjunto de contenidos y competencias que conforman la programación de

aula, analizando las demandas de la clase para promover decisiones adecuadas. Al respecto, Kounin (1970) identificó una serie de habilidades que deben desarrollar los docentes: habilidades para manejar 2 situaciones a la vez; habilidades para implicar al alumnado en cada actividad; habilidades para generar y cambiar tareas; y habilidades interpersonales. Estas habilidades se pueden enseñar y deben ser prioritarias en los programas de formación inicial y, concretamente, en el período de prácticas para insertarse en las situaciones de aula.

Igualmente, Kounin y Doyle (1975) descubrieron que la implicación del alumnado en la clase dependía de la estructuración de las actividades. Para estos autores, el éxito del trabajo en el aula está en función de la complejidad de la actividad llevada a cabo, la inclinación de los estudiantes a implicarse en ella y la habilidad para realizar las operaciones demandadas. De esta forma, actividades adecuadas al desarrollo cognitivo y emocional del alumnado posibilitarán una mejor integración en el aula. Igualmente, la organización de la clase debe contribuir al aprendizaje del alumnado. Una actividad planificada tiene mayores probabilidades de éxito que una clase centrada en el docente (Viale, 2011). Indicamos algunas sugerencias presentadas por Díaz y Hernández (1998): iniciar la clase con una breve revisión del aprendizaje adquirido en la sesión anterior; enunciar las metas del tema nuevo y las habilidades a desarrollar; indagar sobre los conocimientos previos; presentar los ejercicios graduados en dificultad; posibilitar el descubrimiento y la indagación; guiar al alumnado en el desarrollo de la tarea; favorecer altos niveles de práctica activa para que los estudiantes conviertan la información en conocimiento; realizar preguntas; comprobar la comprensión; clarificar la forma de evaluar y posibilitar el resumen de los nuevos conceptos adquiridos.

Al respecto, Viale (2011) plantea la necesidad de contar con documentos académicos que plasmen la estructura de la clase, como el diseño instruccional, la matriz de competencia, el criterio de calificación y el plan calendario. Con respecto al diseño instruccional se debe explicitar el nombre de la asignatura, la fecha, los logros, las estrategias, los recursos, la indagación de conocimientos previos, el método, la evaluación, las tareas, las actividades a desarrollar y la retroalimentación. En la matriz de competencias se incluyen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se evaluarán, presentadas públicamente al alumnado al igual que el criterio de calificación, para que el estudiante conozca cómo se sustenta su calificación; finalmente, el plan calendario indica el día a día de la labor docente dentro del aula.

Este estudio, referido a las interacciones de los docentes en las situaciones de aula, ha planteado numerosos interrogantes sobre lo que estos hacen y cómo piensan sobre su trabajo. Contreras (2008) señala que existen diferencias entre las creencias curriculares y las creencias de actuación, es decir, entre lo que deben hacer y lo que hacen. Al respecto, tratamos de identificar y descubrir qué hacen los alumnos/as en prácticas cuando están en clase y cuál es el conocimiento real del aula.

Generalmente, están inmersos en una enseñanza rutinaria y mecánica. Muchas de las tareas realizadas giran en torno a la repetición y la memorización. El día escolar se divide en espacios de tiempo delimitados, formados por materias distintas. Estos espacios están establecidos por el

centro con muy pocas oportunidades para la modificación. Esta estructura espacio-temporal es asumida por el alumnado en prácticas de forma rigurosa.

El contenido establecido, así como la adquisición de competencias, se concentra en libros y cuadernos de clase, que el futuro docente sigue de forma rutinaria. La mayoría de las tareas se establecen previamente, limitando la creatividad y la originalidad de estas, que suelen trabajarse en silencio y ordenadamente, conformando un fin en sí mismo y no un medio para lograr el objetivo educativo.

De la misma manera, si analizamos cómo son las interacciones de los alumnos/as en prácticas en la clase, estas suelen ser puntuales, impersonales y basadas en la realización de los trabajos. Centran sus esfuerzos en responder a preguntas cortas, ofrecer consejos y sugerencias. La propia estructura de la jornada escolar les impide mejorar el nivel de interacción. Asimismo, asumen un rol pasivo con los docentes del centro, y si existe interacción se centra en consejos y recomendaciones que reproducen los objetivos existentes. En líneas generales, se evitan los conflictos, aun cuando el conflicto se presente casi inevitable.

Esto hace que los espacios de discusión establecidos entre el futuro docente y el profesor/a del aula se centren en el debate de procedimientos y técnicas para llevar la clase. Por ejemplo, cómo hacer la tarea, cómo conseguir los materiales, etc. En estos debates, las tareas ocupan un lugar importante para medir el aprendizaje del alumnado, desplazando la capacidad de análisis y de reflexión a un segundo plano.

Sin embargo, la formación del profesorado ha apostado por un docente reflexivo, crítico y autónomo, capaz de desarrollar su propio estilo de enseñanza. Tiene que experimentar continuas «sorpresas» que le replanteen su acción. Esta reacción a lo inesperado reestructura sus estrategias, sus teorías de los fenómenos y modos de configurar el problema, asumiendo un papel innovador que le permite analizar su propio pensamiento práctico. Este pensamiento práctico comprende, por un lado, los conocimientos teóricos y conceptuales adquiridos en la formación inicial, y por otro, el cuerpo de significados, consciente e inconsciente, que surge de la experiencia (Schon, 1992). Es un pensamiento dirigido a la acción, adquirido como consecuencia de la experiencia con el aula, amplio y flexible para afrontar la incertidumbre y la singularidad de las situaciones escolares. Está influido por el contexto cultural y no se aprende de los libros, sino mediante la propia experiencia; se genera y se aprende de la acción.

Esta reflexión sobre los elementos que conforman el pensamiento práctico docente influye en el desarrollo del aula, donde análisis y cambio se funden en un solo proceso. Esta toma de decisiones por parte del futuro docente debe emerger desde una relación potenciada por el centro, la universidad y el alumnado en prácticas; una relación necesaria para clarificar los roles que cada uno debe desempeñar mediante el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta, desde una teoría basada en la colaboración y la dialéctica. Desde estos referentes teóricos se asumen iniciativas e ideas, generando procesos y proyectos de mejora basados en la autonomía y en el desarrollo de la personalidad moral del alumnado (Díaz Torres y Rodríguez Gómez, 2008).

Las prácticas de enseñanza bajo los parámetros de un programa de trabajo colaborativo

Desde una propuesta de reflexión en la acción que considera, por un lado, las creencias, los pensamientos y las conductas de los docentes, y por otro, el papel dinamizador de los centros educativos, se ha forjado un movimiento de trabajo que centra sus esfuerzos en la función colaborativa. Los principios que sustentan esta concepción del desarrollo docente entienden la escuela como un lugar donde surgen y se pueden resolver los problemas que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje. Asumen que los docentes desempeñan un papel clave en el éxito académico y personal de sus alumnos/as, desde una perspectiva siempre cambiante, dinámica y reflexiva.

Esta formación centrada en la escuela se caracteriza por la creación de relaciones personales constructivas, así como por la implicación y la participación en las instituciones oficiales que intervienen en la formación de los futuros profesores/as. Revaloriza la idea de centro como lugar de cambio y de participación. En él, la actitud y la competencia del docente representan la fuerza clave que da sentido tanto al desarrollo profesional como al desarrollo institucional.

Esta competencia permite el desarrollo de la capacidad organizativa, el trabajo en equipo, el desarrollo de valores, la capacidad para resolver conflictos con el alumnado, el conocimiento de las posibilidades del lenguaje no verbal en las situaciones educativas y la utilización de las nuevas tecnologías. De esta forma, la labor docente asume los pilares educativos vinculados a la formación docente centrados en el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Informe Delors, 1996).

Esta apuesta por el cambio y la transformación implica el desarrollo de proyectos y programas basados en la comunicación y el diálogo, la reflexión crítica y transformadora, la interdependencia, la apertura, los valores y la autorrevisión. No es suficiente la implicación esporádica del docente en un grupo de reflexión sobre la práctica, sino que además este ha de convertirse en un crítico-reflexivo de la institución en la que desempeña su trabajo. Estos principios han de impregnar los procesos de mejora y de perfeccionamiento del alumnado en prácticas mediante tareas o actividades de resolución de problemas, búsqueda de alternativas, desarrollo y evaluación colaborativa (Zeichner, 1992) desde un proyecto conjunto reforzado por los profesionales de los centros educativos y los tutores universitarios.

Este programa de desarrollo profesional extiende sus raíces en los siguientes principios: preparación del alumnado en prácticas para reflexionar sobre los orígenes, los propósitos y las consecuencias de sus acciones, así como el desarrollo de hábitos pedagógicos y de habilidades necesarias para dirigir el crecimiento individual, moral y colectivo de los alumnos/as. Este debe trabajarse en los centros con el alumnado en prácticas para generar entornos comunicativos y colaborativos (Escudero, 1993).

Desarrollamos los puntos asociados a este programa formativo que posibilita la contrastación y mejora de la práctica educativa.

- Análisis de la práctica a través de la identificación de necesidades. Consiste en la identificación de

situaciones problemáticas que afectan al aula y al centro. Esta descripción, entendida como relato o narración, mostraría cómo se está desarrollando la actividad en el aula, mediante la reflexión y el análisis de las tareas o planes de acción emprendidos.

Para realizar esta tarea apostamos por el diálogo y la participación, que permiten al alumno/a en prácticas y al docente evaluar su propia experiencia en el aula. Indicamos algunas cuestiones que inician el debate. Por ejemplo: cómo está reaccionando el alumnado ante las estrategias de trabajo, las actividades y los materiales presentados; cuáles son las modificaciones que se han ido introduciendo en el plan de acción; cuáles son los objetivos y los procesos conseguidos y cuáles no. Estas reflexiones suponen un punto importante en el proceso colaborativo, centrado en la reflexión, la discusión y el análisis de los aspectos que necesitan mejorarse. Con todo ello, se pretende hacer un alto en el camino para tener una visión compartida de dónde estamos y hacia dónde deseamos ir.

- Valoración del proceso de discusión, centrado en la identificación del ámbito de mejora, en la clarificación y la formulación de problemas y en la búsqueda de soluciones.

Los alumnos/as en prácticas y los docentes deben categorizar y sistematizar las descripciones anteriores para darles significado. De esta forma, se prepara el camino para una evaluación más profunda de estas mediante la concreción de causas, consecuencias o posibles soluciones que expliquen lo que está sucediendo en el aula y en el centro. En esta fase se respondería a cuestiones como: qué objetivos están creando dificultades y por qué; qué tipos de procesos y metas estamos consiguiendo; cuáles se corresponden o no con nuestras concepciones educativas. Por tanto, supone clarificar y categorizar las situaciones problemáticas, priorizándolas de acuerdo con aquellos criterios que el grupo de profesores/as ha reconocido. Es un proceso necesario para profundizar en la comprensión conjunta de la propia realidad, debatiendo qué debería mejorarse a corto, medio y largo plazo.

En este contexto, se busca una plataforma teórica que dé significado a lo que realizan en el aula, representada por el conjunto de principios e ideas pedagógicas. Con todo ello, se pretende una identificación de lo que hacen con lo que piensan que deben hacer para conformar un proceso de reflexión en la acción interesante para el futuro docente.

- Valoración de las implicaciones para la acción y elaboración de un plan. Este modelo colaborativo no concluye con el proceso de colaboración y elaboración teórica. Este no se agota en la descripción y valoración de lo que ocurre en el aula, sino que promueve las condiciones adecuadas para su aplicación real a las situaciones educativas, mediante la elaboración y puesta en práctica de un plan educativo conjunto representado en una unidad de trabajo en el aula. Las dimensiones de este dependerán de la naturaleza del ámbito de mejora sobre el que se está trabajando. Su puesta en práctica deriva del desarrollo crítico, reflexivo e investigador de las etapas anteriores para buscar alternativas de cambio y mejora educativa. Todo el proceso es una continua evaluación conjunta que posibilita la transformación del aula y del centro, sometiendo a análisis si los procesos se han conseguido o no.

Conclusiones

Frente a posiciones exclusivamente técnicas y reproductoras de la educación que priorizan la relación hegemónica de la teoría sobre la práctica, se aboga por una forma constructiva que enriquezca los contextos educativos y el período de formación práctica de los futuros docentes, llenándolos de significado desde la reflexión en la acción. Esta reconstrucción de la teoría y la práctica educativa aboga por un profesional autónomo, crítico y reflexivo que favorezca el diálogo y el análisis necesario para la resolución de problemas de aula y de interacción grupal.

Las experiencias de los alumnos/as en prácticas ocupan un papel central en el debate sobre la formación inicial del docente y conforman un momento clave en su desarrollo profesional, que trata de conectar coherentemente las competencias aprendidas en la universidad con la dimensión cotidiana del centro educativo.

Es cierto que esta conexión puede resultar complicada para el alumnado en prácticas, como así lo manifiestan sus comentarios y respuestas. Por tanto, se hace imprescindible generar alternativas y programas de trabajo que posibiliten al docente descubrir y solucionar colaborativamente los distintos conflictos que se observan en las aulas, desde la reflexión en la acción y desde el conocimiento de su pensamiento práctico.

Los futuros docentes necesitan analizar y construir su realidad educativa de forma permanente. Deben reflexionar sobre sus propias intervenciones, creando su propio conocimiento pedagógico. Este proceso investigador se convierte en autoindagación, necesaria para cuestionar el procedimiento utilizado, las técnicas elegidas y las metas logradas. En esta autoindagación es importante el trabajo colaborativo.

Me centro en las primeras experiencias docentes en el aula que deben girar en torno a las siguientes líneas de trabajo:

- Análisis conjunto y colaborativo entre los diferentes agentes educativos que afectan a la formación del futuro docente, representados por la universidad y el centro escolar.
- Apuesta decidida por un alumnado en formación independiente y reflexivo, que desarrolla habilidades interpersonales, así como aquellas relacionadas con la construcción y la selección de tareas que le permitan interactuar en el aula para posibilitar el desarrollo cognitivo y emocional del alumnado.

Sin embargo, la realidad muestra la existencia de diferencias en la forma de actuar de los futuros profesionales educativos, esbozando una brecha entre lo que deben hacer y lo que hacen, reproduciendo patrones de enseñanza rutinarios y mecánicos basados en la memoria y en la repetición, con un rol pasivo dentro del aula.

Por tanto, resulta necesario insistir en la reflexión sobre la acción y en los esquemas de trabajo colaborativo para encauzar la actuación de los futuros profesionales de la educación, apostando desde la formación inicial por el desarrollo de competencias docentes como un objetivo transversal a todo su currículum, y objetivos competenciales como la resolución de problemas, la búsqueda de

alternativas, además de la evaluación reflexiva y colaborativa. Estos objetivos pueden, a su vez, incorporarse en un programa de prácticas centrado en la identificación de necesidades, la clarificación y la formulación de problemas, y la búsqueda conjunta de soluciones, necesarias para la elaboración y puesta en práctica de planes de acción específicos dentro del centro y el aula.

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Álvarez, C. (2012). *Autoformación y autocritica. La relación teoría-práctica en la educación y el desarrollo profesional docente*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 43–56.
- Contreras, S. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Formación Universitaria*, 1(3), 3–11.
- Díaz Torres, J. M. y Rodríguez Gómez, J. M. (2008). La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral. *Estudios sobre Educación*, 15, 159–169.
- Escudero, F. (1993). El centro como lugar de cambio educativo. La perspectiva de la colaboración. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organización escolar. Nuevas oportunidades* (pp. 227–286). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Figuerola, B., Aillon, M., Herrera, J., Yáñez, V. y Palavecino, A. (2012). «El estudio de aprendizaje», un modelo para el desarrollo del conocimiento pedagógico. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(2), 55–68.
- García, B. (2008). Análisis de la práctica educativa del docente. Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3, 1–14.
- Gimeno, J. y Fernández, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kounin, J. S. y Doyle, P. H. (1975). Degree of continuity of a lesson's signal system and the task involvement of children. *Journal of Educational Psychology*, 67, 159–164.
- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En A. Pozo y J. Álvarez (Coords.). *Teoría e instituciones contemporáneas* (pp. 30–47). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Magaz, A. y García, E. (1998). *Perfil de estilos educativos. Manual de referencia*. Bizkaia: Albor-COHS.
- Santos, M. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Tuomi, T. y Engeström, Y. (2003). *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Vallory, E. (2012). L'escoltisme i el caràcter intuïtiu de la seva acció educativa. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 50, 80–90.
- Viale, H. (2011). Organización de la clase. ¿Preparo mi clase para enseñar o para que el alumno aprenda? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 36–45.
- Villar, L. (1982). *Las prácticas de enseñanza*. Sevilla: ICE de la Universidad.
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 4, 296–307.