

LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA A PARTIR DE CONCEBIR LA ENSEÑANZA COMO PRÁCTICA REFLEXIVA: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Gloria Jové Monclús
María Josep Valls Gabernet
Departamento de Pedagogía y Psicología
Facultad de CCEE. Universidad de Lleida

Resumen

En el presente artículo se analiza como se realiza una innovación metodológica en los estudios de maestro, especialidad Educación Especial a partir de entender la enseñanza como una práctica reflexiva.

Planificar un practicum reflexivo basado en los postulados de la Investigación-Acción y el Constructivismo como cultura de referencia, representa el punto de partida para realizar una innovación metodológica en una de las asignaturas de dicho plan. Con ella se pretende que los estudiantes practiquen y relacionen aspectos teóricos con aspectos más prácticos con la finalidad de vertebrar procesos de reflexión y mejora en y de una praxis concreta.

Para finalizar se realizan propuestas de futuro concretadas en la posibilidad de extender la metodología planteada a otras asignaturas del plan de estudios, señalando la importancia de la coordinación entre los diferentes profesionales que imparten docencia en la especialidad.

Abstract

In the present study we analyse how to develop a methodological innovation, during the teachers' training studies (Special Education) starting from the understanding of training as a reflexive practice.

Planning a reflexive practicum based in the Investigation-Action and Constructivism postulate as a knowledge reference, represents the starting point for a methodological innovation in a given subject from the teachers' training curriculum (Special Education). The objective is that the students practice and relate theoretical and practical aspects in order to structure the thought and improvement processes "in" and "of" a praxis.

As a conclusion we propose specifying the possibility of extending the suggested methodology to other subjects of the curriculum, indicating the importance of the coordination between the professors who teach in that major.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es presentar un proceso de innovación en el marco de la formación inicial de los estudios de maestro, especialidad Educación Especial. La innovación que aquí se muestra surge como consecuencia de haber planteado, diseñado y concretado en estos estudios un practicum reflexivo y basado en la metodología de la Investigación-Acción y el Constructivismo como culturas de referencia.

Se dedica un primer apartado a justificar la necesidad de plantear en el ámbito de la formación inicial del profesorado, un practicum basado en la concepción de la enseñanza como práctica reflexiva y como estos planteamientos condicionan a la innovación metodológica en la docencia universitaria.

Posteriormente se expone la innovación realizada en una asignatura concreta del plan de estudios concretando sus antecedentes y motivos, su planificación y su evaluación. Esta valoración representa el punto de partida para replantear dicho proceso de innovación y abarcar la totalidad del temario de la asignatura donde este se concreta. Finalizamos la exposición realizando unas propuestas que nos permitan continuar el proceso iniciado.

1. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Muchos son los aspectos de la formación inicial del profesorado que requieren una reflexión y un análisis. De todos ellos,

quizás sea el practicum el más controvertido en lo que se refiere a su planificación su seguimiento y desarrollo y su posterior evaluación (Marcelo, 1994). A pesar de ello, ha sido y esta siendo uno de los aspectos de dicha formación que recibe mayor atención por parte de los investigadores ((Zabalza, 1987, 1989, 1991, 1994, 1998 (Zabalza y Cid, 1996), (Montero, 1987 (Marcelo, 1994), (Zabalza y Marcelo, 1993) entre otros).

Si bien el prácticum ha formado parte de la mayoría de planes de estudios de formación de maestros, varias han sido las perspectivas y las conceptualizaciones que han guiado su concreción en la práctica. En este sentido podemos afirmar, que los planes de practicum en cada Escuela Universitaria y Facultad que imparte docencia en esta titulación han sido múltiples y variados. Asimismo la reciente configuración de los planes de estudio ha dado lugar a planteamientos diferentes en relación al practicum (Zabalza, 1998).

Desde diferentes instancias se viene reclamando una reforma de las prácticas de enseñanza. Pero reformar las prácticas de enseñanza por si solo no es posible si no se atiende a otras dimensiones de la formación del profesorado y del sistema educativo. Desde esta perspectiva uno de los aspectos básicos es la necesaria revisión del curriculum de la formación inicial del profesor (Marcelo, 1994). Este mismo autor señala que la separación entre el conocimiento práctico y teórico no puede mantenerse por mas tiempo, sobre todo si es el propio profesor en formación a quien co

responde hacer la integración entre ambos tipos de conocimiento. Las instituciones de formación del profesorado han de introducir más conocimientos procedimentales, esquemas estratégicos de acción, frente a limitarse a impartir conocimiento preposicional (Kagan, 1992). En este sentido, la formación de maestros debería facilitar la toma de consciencia de las concepciones y modelos personales y en algunos casos provocar la disonancia cognitiva en los profesores en formación.

Para conseguir este objetivo, apostamos por concebir la enseñanza como práctica reflexiva entendida como aquel medio a través del cual los docentes pueden desarrollar un nivel mayor de autoconsciencia sobre la naturaleza e impacto de su función, una consciencia que crea oportunidades para el desarrollo profesional (Osterman y Kottkamp, 1993). Para ello, será necesario, diseñar y realizar un practicum reflexivo, ya que permitirá acercar el mundo de la Universidad y el mundo de la práctica (Schön, 1992).

Pero cabe preguntarnos,

¿Qué caracteriza un practicum reflexivo?

¿Qué forma parte de un practicum reflexivo?

¿Qué tipos y niveles de reflexión se quieren impulsar?

¿Qué tipo de relación se establecerá entre un practicum reflexivo en cuanto a la secuencia y contenido con los cursos en que se enseñan las disciplinas?

¿Es compatible diseñar un practicum reflexivo mientras los contenidos de las diferentes asignaturas se continúan transmitiendo de forma tradicional?

Todas estas preguntas son de difícil respuesta. Lo que sí podemos afirmar es que los presupuestos predominantes en la Universidad respecto al conocimiento, la división estructural y la política del conocimiento en departamentos y asignaturas y la prioridad de un tipo de enseñanza de tipo expositivo sobre la tutorización se oponen a la aceptación de las condiciones esenciales para la creación de una investigación básica adecuada para un practicum reflexivo, en la medida que también se oponen a la creación del propio practicum reflexivo (Schön, 1992).

Otro aspecto a considerar es que estas orientaciones contribuyen a una formación profesionalizada y consumista que hace que los estudiantes sean reacios a las demandas de cualquier reflexión en y de la práctica que no tenga una utilidad inmediata.

Podemos afirmar que no es suficiente e incluso contradictorio en algunos casos realizar y concretar un practicum reflexivo sin replantearnos cambios que afecten en general a todo el plan de estudios. Pero también es cierto que el practicum puede facilitar y ser eje vertebrador de la innovación metodológica en la docencia (Jové, 1998).

Concretamente en este artículo se muestra como el diseño y la aplicación de un practicum basado en la metodología de la Investigación-Acción (Elliot, 1993) y en el Constructivismo como culturas de referencia contribuyen a que se realice una innovación metodológica en las otras asignaturas del plan de estudio.

2. PROCESO DE INNOVACIÓN

Antecedentes: la evaluación del practicum como instrumento para la reflexión y mejora de la docencia.

En la Facultad de CCEE de la Universidad de Lleida, se inició en el curso 1994-95 el plan de prácticas de la nueva titulación de maestro en Educación Especial. Este plan queda explicitado en la comunicación titulada "*El practicum de la diplomatura de maestro, especialidad Educación Especial: La Investigación-Acción y el Constructivismo como cultura, bases para el diseño y desarrollo de un practicum reflexivo*" (Jové y otros, 1998) presentada en las II Jornadas sobre desarrollo profesional y practicum en la Universidad. Este marco conceptual guía la concreción del plan en el sentido global, ya sea desde las actividades y propuestas realizadas a los estudiantes hasta el proceso que como equipo de tutores estamos realizando. Uno de los momentos que más nos ayuda en la evolución y en el replanteamiento de nuestro propio plan, es la evaluación que los estudiantes y tutores de los centros realizan de dicho plan. Los estudiantes realizan la evaluación utilizando la técnica del grupo de discusión ya que permite obtener una visión de conjunto a partir de la diversidad de situaciones y de opiniones que expresan cada uno de los individuos (Delgado y Gutiérrez, 1994).

Concretamente y en la evaluación del practicum que se realizó el curso 1995-96, la valoración general de los estudiantes fue positiva, con algunas matizaciones que se exponen a continuación:

Sensación de angustia. Esto queda reflejado en el siguiente comentario realizado por una estudiante.

"...Yo cuando estoy en la escuela, con la profesora, ...veo que lo hace bien; y después cuando llego aquí... y cuando acaba la sesión de tutoría, me

doy cuenta que lo que ella hace son prácticas que se fundamentan en marcos conceptuales obsoletos... y poco acorde con las nuevas tendencias tanto en el ámbito pedagógico como psicológico.

Mayor esfuerzo y dificultad. Una estudiante lo expuso así:

"...Yo lo que veo es que ya es difícil adaptarte a una situación de prácticas, sobretodo porque vas a una escuela... no sabes bien que puedes o no debes hacer... que aun tengamos que aprender una metodología de trabajo en la cual tengamos que relacionar lo que vemos con lo que decimos en las asignaturas... ¿no se podría hacer previo a este periodo y durante la carrera esta metodología...?...".

Estas observaciones, nos llevaron a plantear la necesidad de revisar la metodología que utilizamos en las diferentes asignaturas del plan de estudios a fin de diseñar un proceso de innovación. No dudamos de la dificultad que esto supone ya que la práctica profesional de los docentes universitarios está sometida a unos condicionantes pluriformes que la hacen perpetuarse y repetirse de manera casi monótona. Las causas de este afianzamiento podrían asentarse en dos tipos fundamentales de motivos: diacrónicos (de cuando estos profesores eran alumnos) y sincrónicos (la historia profesional de los profesores en un contexto poco propicio al cambio) (Santos Guerra, 1992). Por ello, en el curso 96-97 dicho proceso solo se concretó en una asignatura y en un ejercicio puntual (a pesar que la innovación estaba respaldada por todo el equipo de profesores).

Descripción

Por todo lo expuesto anteriormente y por partir de la idea que cualquier innovación metodológica requiere de un lento proceso de planificación, seguimiento y evaluación éste se concretó en una asignatura del plan de estudios y en un ejercicio concreto sin que afectara a todo el temario.

El que se concretara en esta asignatura es por el hecho de que quien da docencia en ella es una de las autoras de este artículo y, a la vez, es la coordinadora del equipo de profesores tutores de prácticas. Esta asignatura era "Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual", asignatura cuatrimestral de 6 créditos.

Uno de los contenidos programados en el temario es el Braille como lenguaje alternativo de comunicación escrita para deficientes visuales a fin de conseguir el objetivo de conocer, analizar y saber aplicar dicho lenguaje. Previo a ese año, la explicación del sistema Braille se había realizado de manera oral, haciendo referencia a las investigaciones que se habían concretado en este ámbito, y posteriormente se realizaban unas sesiones prácticas en las que los estudiantes manejaban la máquina "Perkins" y otros materiales que permiten el acceso al mundo que nos rodea principalmente a partir del tacto.

Este apartado del temario se trabajaba después de haber abordado los aspectos evolutivos, de manera que se seguía una secuencia simple o lineal, a pesar de que en las explicaciones en todo momento se hacía referencia a aspectos que se habían tratado en temas anteriores propio más de secuencias complejas.

A partir de las observaciones de los estudiantes en prácticas, en la asignatura se introdujo un cambio. Se pretendía que los alumnos se familiarizaran con metodologías que tienen sus cimientos en la concepción de la enseñanza como práctica reflexiva. En base a esta conceptualización se plantean unas prácticas en la que se asuma los principios de la epistemología de la práctica de Schön (Marcelo, 1994). La práctica reflexiva que integra la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción es en palabras de Schön (1992) un diálogo entre el pensamiento y la acción a través del cual me hago más hábil (Cid, Domínguez, Raposo, 1996). Realizando un paralelismo con las disciplinas y asumiendo que este proceso donde se va a realizar y desarrollar ampliamente es durante el periodo de prácticas, hemos querido concretar un proceso metodológico que mostrara y practicara el cómo relacionar aspectos teóricos con aspectos prácticos como una de las competencias más importantes a desarrollar por los estudiantes durante el periodo de prácticas propuesto. Para ello, era necesario encontrar o diseñar algún material que fuera fiel reflejo de una práctica concreta y tratar de explicar el porqué se concretaba dicha práctica, relacionándolo con los planteamientos y conceptualizaciones fruto de la investigación en dicho campo. El material que se utilizó fue el libro "El braille en la escuela: una guía práctica para la enseñanza del Braille" de Begoña Espejo de la Fuente, editado por ONCE. Se escogió por considerarlo un material eminentemente práctico que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje Braille. A los estudiantes se les propuso la siguiente metodología: cuando leyeran este libro, y en base a cada paso, o aspecto que en él se propone, ellos tenían que preguntarse el

porqué se planteaba de aquella manera, qué justificación psicopedagógica realizaban, en qué marco conceptual se justificaba y qué investigaciones había al respecto que apoyaran esta opción. A partir de una lectura global previa para cada sesión, los estudiantes tenían que haber trabajado unos aspectos en concreto (previo se trabajaba en clase aspectos relacionados con las investigaciones). A modo de ejemplo, en el capítulo 10 se propone que uno de los primeros pasos a realizar en el aprendizaje del Braille es el conocimiento de la célula básica, es decir, que el alfabeto esta formado por la combinación de seis puntos distribuidos en dos columnas de tres filas cada una. Se propone que se trabaje a partir *de hueveras*, ¿por qué?, ¿qué marco conceptual o qué aspectos teóricos justifican dicha acción? Uno de ellos es el que se refiere a la teoría de los patrones complejos tanto a nivel tridimensional como bidimensional, ya que el acceso al mundo por medio del tacto no se puede realizar a partir de parámetros que guíen el acceso al mundo a partir de la vista. En base a este ejemplo, podemos señalar que el papel de la profesora consistía en facilitarles materiales y referencias y guiarles en el proceso de reflexión y búsqueda de una explicación concreta. El objetivo principal era que el estudiante aprendiera que en cualquier acción educativa existe un marco conceptual que la guía y la justifica.

Evaluación de la experiencia

Para la evaluación de dicha experiencia se utilizaron dos fuentes: las opiniones de los propios estudiantes al finalizar la asignatura (respuestas a la pregunta abierta sobre las ventajas, inconvenientes y sugerencias

que aportarían a la experiencia) y las observaciones recogidas durante el periodo de prácticas de estos estudiantes. Por el propio objetivo del artículo exponemos los comentarios realizados por los estudiantes.

La mayoría de los estudiantes manifestaron que esta metodología ayudaba a relacionar la teoría y la práctica y además permitía llegar a un mayor dominio de la asignatura ya que ayudaba a tener claros algunos conceptos y profundizar en ellos. Es queda ilustrado en los siguientes comentarios:

“...al tener que buscar información, revisar libros y los apuntes de clase, vale estudiando y aprendiendo cosas...”.

“...en cierta manera te ayuda a estudiar y esto es muy positivo...”.

“Es un procedimiento notable y funcional, ya que de una manera más constructivista, con un trasfondo tradicional, he realizado unos conocimientos y sobre todo unos procedimientos y unas actitudes que pueden ser útiles y que creo que lo serán el día de mañana...”.

Por otra parte el mayor inconveniente que los estudiantes manifestaron fue el esfuerzo y la inseguridad que provoca el cambio metodológico. Así:

“...me ha supuesto un esfuerzo, y que es la primera vez que me encuentro con una asignatura impartida de esta forma...”.

“Me ha costado mucho, no sabía como ponerme”.

“Era la primera vez que trabajaba una asignatura así, y...requiere mucho más trabajo por parte del alumno”.

Respecto a las sugerencias de los estudiantes, éstas se concretaron principalmente en la forma de evaluar el trabajo, en el sentido de que el esfuerzo que suponía dicha práctica no se correspondía con el porcentaje que representaba en la evaluación global de la asignatura.

Replanteamiento del proceso de innovación

Sobre la base de esta evaluación, durante el curso 97-98 y en esta misma asignatura, se ha continuado la misma metodología pero no de manera puntual sino que afectara al temario de toda ella.

Esto se ha concretado en la realización de dos actividades. Una de ellas se ha realizado con el mismo material que el curso anterior pero dándole una funcionalidad mucho más amplia, de manera que todos los contenidos de la asignatura se han ido construyendo a partir de este.

El procedimiento ha sido parecido pero se ha realizado de forma más inductiva. El objetivo era claro: construir el propio conocimiento a partir de materiales aplicables directamente a la práctica y a partir de las aportaciones teóricas que se concretan en este campo.

Se especifican, a continuación, las fases del proceso.

Fase A: Lectura del material práctico a fin de preguntarse el porqué se plantea de aquella manera, qué justificación psicopedagógica se realiza, en qué marco conceptual se justifica y qué investigaciones hay al respecto.

Fase B: Detección de los conocimientos previos y de los vacíos conceptuales

que cada alumno tiene respeto a las cuestiones planteadas.

Fase C: Puesta en común de las dudas y facilitación (principalmente por parte de la profesora) de la bibliografía o de las fuentes bibliográficas en las cuales hallar información para cubrir las.

Fase D: Compromiso, por parte de los estudiantes, de trabajar con las fuentes bibliográficas para elaborar el trabajo planteado.

Durante todo el proceso, se debaten, analizan y replantean los conocimientos, primero en grupos pequeños y después en gran grupo. Esta actividad que ha durado prácticamente tres cuartas partes del cuatrimestre se ha concretado en un trabajo individual.

De forma complementaria se ha realizado en grupos una investigación en torno a las texturas y a la importancia del tacto en el individuo a partir de la lectura del libro "Se pueden tocar los cuentos?" (Miñambres y otros, 1996), publicado por ONCE.

Cada grupo ha concretado un proceso de investigación en un contexto determinado que se ha plasmado en un trabajo en equipo.

Para evaluar la innovación planteada en la totalidad del temario de la asignatura, se ha utilizado la metodología de grupos de discusión con los alumnos implicados.

Las aportaciones realizadas por los estudiantes se han estructurado en base a tres bloques: ventajas, inconvenientes y sugerencias.

Por lo que se refiere a las ventajas de utilizar esta metodología, las intervenciones realizadas por los alumnos nos indican que

se observa una tendencia generalizada a pensar que mediante la metodología utilizada en la asignatura de "Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual" se aprende más que a través de las metodologías mayoritariamente utilizadas en la Universidad (Clase Magistral/ Examen). Las razones que dan los y las participantes en el grupo de discusión para justificar la previa anteriormente expuesta son varias: exige un trabajo día a día con el cual los contenidos trabajados no se olvidan fácilmente; el hecho de relacionar cosas ayuda a entender la asignatura; trabajar la teoría a partir de la práctica favorece que se profundice en la materia, hace pensar más y todo ello aumenta la significatividad de los contenidos. Algunas de estas conclusiones quedan ilustradas en los siguientes comentarios:

"Te hace pensar más. Relacionar diferentes teorías y justificarlas desde tu punto de vista y todo eso creo que te ayuda más. Siempre estamos acostumbrados a hacer las clases teóricas y luego '¡Hasta el examen!'. De la manera que lo hemos hecho es mucho más funcional".

"Con esa manera de trabajar aprendes más. Es más significativo".

Los alumnos afirman que la asignatura les ha proporcionado capacidad empática, en el sentido que han aprendido a ponerse en la piel del deficiente visual y les ha ayudado a entender su manera de percibir la realidad.

"Nos hemos puesto en su piel. Hemos intentado ver el mundo desde su punto de vista".

Explicitan, también, que la asignatura les ha enseñado a saber buscar información,

contrastarla, criticarla, justificarla, sabiendo que detrás de una práctica siempre existe una base teórica...

"Yo, lo que me gustaría recalcar, es que aparte de los conocimientos, la metodología nos ha ayudado a relacionar diferente bibliografía, a buscar libros, relacionar diferentes fuentes bibliográficas, y así construirte tu argumento

Otra de las ideas que exponen abiertamente, es que la metodología utilizada les ha ayudado a trabajar en grupo, con todo lo que esto conlleva (contrastar opiniones, recibir críticas, ampliar conocimientos, formularse preguntas, cuestionarse planteamientos...), la cual les será de gran utilidad de cara a su futuro profesional.

"Eso de trabajar en grupo nos iría muy bien cuando seamos profesores. También más siendo de educación especial. Tiene que estar muy coordinado con todo el mundo. Yo le veo esa ventaja".

También ponen de manifiesto que, como consecuencia de la metodología utilizada, los contenidos trabajados están más integrados en sus redes conceptuales y que han aprendido a ser críticos con las diferentes fuentes de información.

"Lo de trabajar en grupo, que solía tener que comentar, al hablar y preguntarte las cosas, eso también te ayuda a saber más de la asignatura. A veces, también lo puedes leer para hacer el examen; no te cuestionas nada y de esta manera sí".

"No creo que olvidemos nunca lo que hemos aprendido aquí".

El inconveniente que se explicita de manera generalizada es el factor tiempo. Los y los alumnos comentan varias veces

que trabajar con esta metodología implica una gran inversión de tiempo. Otro de los inconvenientes manifestados es el esfuerzo que supone trabajar con esta metodología. Exponen que están acostumbrados y acostumbradas a trabajar de otra manera más cómoda (ir a clase, tomar apuntes, estudiarlos los dos últimos días antes del examen) y que trabajar bajo los parámetros de esta metodología es mucho más complicado porque se tiene que pensar, relacionar...

“Estamos acostumbrados a estudiar y basta. A empollar y a ir al examen, hacer la vomitada y ya está”.

“Es mucho más complicado. Lo tienes que pensar todo, lo tienes que relacionar todo”.

“Mientras lo haces es un inconveniente, pero cuando lo acabas piensas que ha valido la pena”.

Son varias las sugerencias de mejora que hacen las y los participantes en el grupo de discusión. Las sugerencias más consensuadas son las que hacen referencia específica a los trabajos: la división en partes iguales del tiempo dedicado a hacer los trabajos; plantear primero el trabajo de grupo; más tiempo para hacer el segundo trabajo; cambiar la fecha de entrega de los trabajos...

Otras sugerencias que hacen son las referidas al sistema de evaluación utilizada, ya que no lo ven acorde con la metodología realizada. Así mientras hay estudiantes que lo valoran como excesivamente rígido (pauta en la que se evaluaban tanto los aspectos formales como los de contenidos) en el contexto general de la asignatura, otros lo ven como un instrumento imprescindible para realizar una evaluación lo más objetiva posible.

“Quizás se tendría que dar más libertad a la hora de evaluar. No tan estricto. Más flexible la manera de evaluar porque te daba una hoja que estaba todo especificado: índice, paginación, materiales, capítulos. Tenias unas notas y al sumar te daba una nota global. Creo que estaba muy cuantificado”.

“Sí, pero yo creo que era la manera de evaluar tu trabajo”. Tu no puedes coger un trabajo y mirártelo globalmente porque miras la persona si no tienes una pauta detrás”.

“Si se evalúa en función de una pauta, quizá sería necesario darla”.

3. RETOS PLANTEADOS

Después de esta experiencia y en base a los resultados obtenidos en su evaluación, hemos planificado para el curso 1998-99 una serie de propuestas que se concretan principalmente en dos ámbitos:

En referencia a la propia asignatura de forma que se abordara el sistema de evaluación planteado, concretando una evaluación del proceso realizado y no solo de los trabajos, así como explicitar los criterios de evaluación.

En referencia a las distintas disciplinas del plan de estudios, en el sentido que algunos profesores que imparten docencia en la especialidad, han valorado la posibilidad de introducir cambios en otras asignaturas del plan de estudios. Para ello será necesario e imprescindible establecer mecanismos de coordinación. Actualmente esto se ha iniciado con los profesores tutores del practicum de esta especialidad y con las asignaturas que ellos imparten en dicha especialidad.

Finalizamos la exposición haciendo una breve reflexión en base a como el diseño y aplicación de un practicum basado en la concepción de la enseñanza como práctica reflexiva, en la metodología de la Investigación-Acción y en el Constructivismo como culturas de referencia contribuyen a que se realice una innovación y cambio metodológico en otras asignaturas del plan de estudios. Se evidencia por tanto la correlación que debería existir entre el marco conceptual que guía un modelo de prácticas y el modelo docente que se está desarrollando en las otras asignaturas del plan de estudios.

REFERENCIAS

- CID, A.; DOMINGUEZ, E. y RAPOSO, M. (1996): La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos. *Comunicación presentada al IV Simposium sobre Prácticas Escolares*. Poio, Pontevedra.
- DELGADO, J.M y GUTIERREZ, J. (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid, Morata.
- JOVÉ, G. (1998): El practicum de la formación de maestros: eje vertebrador de la innovación metodológica en la docencia. *Comunicación presentada en las II Jornadas sobre desarrollo profesional y práctico en la Universidad*. Bilbao, UPV.
- JOVÉ, G. y otros (1998): El practicum de la diplomatura de maestro, especialidad educación especial: La investigación- Acción y el Constructivismo como cultura, bases para el diseño y desarrollo de un practicum reflexivo. *Comunicación presentada en las II Jornadas sobre desarrollo profesional y práctico en la Universidad*. Bilbao, UPV.
- KAGAN, D. (1992): Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, v. 62, nº 2, 129-170.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona PPU.
- MONTERO, L. (1987): Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. *Ponencia presentada al Symposium Nacional sobre Prácticas de Enseñanza*. Pontevedra.
- OSTERMAN, K.F. y KOTTKAMP, R.J. (1993): *Reflective practice for educator*. California, Corwin Press.
- SANTOS, M.A. (1992): Una noria en el pozo de la práctica. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 2 y 3, 23-32.
- SCHON, D. (1992): Teaching and Learning as a Reflective Conversation. *Ponencia presentada al Congreso sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago
- SCHON, D. (1992): *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- ZABALZA, M.A. (1987): La formación de la práctica de los profesores. *Actas del Simposium sobre Prácticas escolares*. Poio, Pontevedra.
- ZABALZA, M.A. (1989): "Teoría de las prácticas". *En Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago, Tórculo.
- ZABALZA, M.A. (1991): *Los diarios en el aula. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona, PPU.
- ZABALZA, M.A. (1994): Aspectos cualitativos de la evaluación del practicum. Evaluación del programa y de los profesores. *Ponencia presentada al III Simposium sobre Prácticas Escolares*. Poio, Pontevedra.
- ZABALZA, M.A. (1998): Propuesta razonada de un instrumento para evaluar la calidad del practicum. *IV Simposium internacional sobre el practicum*. Poio, Pontevedra.
- ZABALZA, M.A. y CID, A. (1996): El tutor de prácticas: un perfil profesional. *Ponencia presentada al IV Simposium sobre Prácticas Escolares*. Poio, Pontevedra.
- ZABALZA, M.A. y MARCELO, C. (1993): *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.