

LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS: REFLEXIONES A LA LUZ DE UNA EXPERIENCIA

Isabel LÓPEZ GÓRRIZ

Universidad de Sevilla

M.^a Teresa PADILLA CARMONA

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En la licenciatura de Ciencias de la Educación, en el quinto curso, se encuentra la asignatura de Técnicas Educativas y Práctica Básica, que tiene por finalidad capacitar al alumno pedagogo en una práctica profesional. Dicha asignatura, que comprende varios grupos de alumnos impartidos por dos departamentos, no tiene una estructura definida, de tal forma, que cada profesor que la imparte le da su visión particular. Ello, permite abrir un abanico de fórmulas diversas de formación en este campo, así como, hacer aparecer las limitaciones congénitas a estas variadas concepciones y a las estructuras en donde éstas se ubican.

El hecho de impartirse en el quinto curso y ser éste un curso terminal, provoca en el estudiante una mayor sensibilidad hacia las prácticas como una actividad largamente esperada durante toda la carrera. Sus expectativas, por tanto, son abiertas y positivas. Asimismo, este curso es clave en tanto que desde otras asignaturas se incide especialmente en la capacitación del estudiante para la investigación y la intervención, proponiéndose a éste procesos investigativos desde distintas perspectivas. La convergencia de estas asignaturas, aunque genera cierta saturación de trabajos, pensamos potencia y enriquece la formación práctico-reflexiva del futuro pedagogo.

Desde el curso escolar 1990/91, hemos ido impartiendo esta asignatura, haciendo, cada año, un diseño diferente de la formación del alumno en prácticas. Este diseño, iba evolucionando en función de los resultados de la experiencia y de la concepción, que íbamos adquiriendo cada año. A lo largo de este tiempo, hemos ido viendo cuáles han sido las actividades que han producido una mayor formación y unos mejores resultados, cuáles han sido las actividades que han podido mejorarse o cambiarse, cuáles son los saberes, actitudes y destrezas, que debe desarrollar un alumno en prácticas y qué problemas estructurales aparecen siempre como significativos.

Estas experiencias nos han llevado a tomar conciencia de la problemática que comporta la preparación profesional del pedagogo y el peso que debe de tener la asignatura de prácticas en su carrera. Formación, a la que por otra parte, los nuevos planes de estudio de: Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social, le dan un peso significativo a través del practicum.

A continuación, haremos una reseña breve de los distintos cursos en que hemos desarrollado la experiencia para posteriormente, extraer los aspectos que nos parecen comunes y más significativos de todos ellos.

2. BREVE DESARROLLO DE LA ASIGNATURA A TRAVÉS DE LOS DIVERSOS CURSOS ESCOLARES

En este apartado nos limitaremos a exponer brevemente el enfoque de la materia en cada uno de los cursos escolares en que la impartimos, así como alguno de los resultados y limitaciones más significativas.

A) CURSO ESCOLAR 1990-91

Este fue el primer curso en el que impartimos esta materia, en este caso, a un grupo de seis alumnos, algunos de los cuales la compartían con la asignatura de Pedagogía Experimental. Planteamos la práctica desde una perspectiva de llevar a cabo un proyecto de investigación-acción en la institución donde se desarrollaban las prácticas. Los alumnos eligieron diversas instituciones según su interés y sus posibilidades (Escuelas de Madres en un Centro de Adultos; el Hospital Clínico en Sevilla; un Seminario de Animación Sociocultural; un Asociación de Sordos).

La práctica se desarrolló a lo largo de todo el curso académico, combinando semanalmente el trabajo del alumno en el centro de prácticas y el intercambio de experiencias en el aula universitaria. En las sesiones de encuentro en la Universidad, intentamos fomentar el debate entre las experiencias personales de cada alumno, así como ofrecer una orientación y guía en la realización de su proyecto de investigación-acción y en las lecturas correspondientes.

Se promovió la toma de contacto entre el profesor de la universidad y el tutor de práctica. Esto sólo fue posible en uno de los centros, encontrándonos con cierta dificultad para que otros tutores intercambiáramos impresiones con nosotros.

Aunque los resultados de la experiencia fueron ricos y complejos y a ello hemos aludido ya en un trabajo anterior (López Górriz, 1993), queremos resaltar aquí algunos aspectos significativos:

- * Aquellos alumnos que realizaron la práctica en centros abiertos a la mejora educativa donde existía un contacto previo entre el alumno y la tutora, y ésta estuvo más disponible para la coordinación y el trabajo conjunto con la profesora de la Universidad, fueron los que consiguieron llevar a término el proyecto de investigación-acción. Este es el caso de tres alumnas que desarrollaron su práctica con un colectivo de madres en formación.
- * El alumno que realizó su práctica en el centro con el que había tenido antes otros contactos personales, pudo realizar la investigación y ciertas reflexiones con el colectivo de Animación Sociocultural, pero no se atrevió a devolverles la información y a cuestionarles ciertos aspectos de esta acción.
- * Por último, aquellas alumnas que no conocían a nadie en las instituciones donde se ubicaron, con cuyos tutores hubo una menor coordinación, tuvieron que hacer un mayor esfuerzo, no sin conflictos, para que aquéllos les dieran un cierto protagonismo. Así su trabajo se quedó en una observación de la práctica del tutor o en la mera planificación de actividades que no se llevaron a cabo. Sin embargo, estas alumnas adquirieron la experiencia de abrir su propio espacio en la institución.

En relación con esta primera experiencia, sacamos algunas conclusiones que desarrollaremos más adelante y que se refieren a: la necesidad de establecer convenios Universidad-Institución

de prácticas; la importancia de la coordinación entre tutor de prácticas-profesor de la Universidad; la dificultad de llevar a buen término proyectos de investigación-acción cuando no se dan las condiciones necesarias para ello (práctica investigadora previa, implicación y trayectoria del alumno en la institución, disponibilidad a participar del tutor de prácticas,...).

B) CURSO ESCOLAR 1992-93

Durante este año, el enfoque de la asignatura tuvo unas características diferentes al comentado con anterioridad. Se matricularon unos 40 alumnos a los que se les facilitó la inserción en diversos centros de prácticas: Equipos de Promoción y Orientación Educativa (E.P.O.E.s), Servicios de Apoyo Escolar (S.A.E.s), Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (E.A.T.A.I.s), centros de enseñanza primaria, centros de Educación Especial, etc.

Los alumnos asistían semanalmente al centro de prácticas donde realizaban un trabajo de intervención, llevando un diario personal como instrumento para la reflexión sobre sí mismos y la institución. Se mantenían, no obstante, dos sesiones semanales de encuentro en el aula universitaria, formándose subgrupos según la institución en la que realizaban las prácticas (E.P.O.E., S.A.E., etc.). De esta forma, había dos encuentros mensuales con cada subgrupo (además del seguimiento individualizado en tutoría) en los que se intercambiaban las experiencias y dificultades vivenciadas por cada alumno a partir de la lectura de su diario de prácticas.

Los profesores de la Universidad actuaban como acompañantes y mediadores del alumno haciéndole profundizar cada vez más en la reflexión de éste sobre su práctica. Al mismo tiempo y a fin de establecer una mayor coordinación con los tutores de prácticas, se realizó al menos una visita a los diferentes centros.

Algunas observaciones pertinentes para nuestras reflexiones son: con respecto a la institución y el tutor de prácticas, valoramos positivamente la incidencia de la visita de los profesores universitarios en tanto que contribuyeron para crear un mejor clima de trabajo que repercutió posteriormente en la mejora de las prácticas del alumno. Asimismo, descubrimos la importancia que adquiere el tutor de prácticas como figura de contraste para el alumno; a partir del análisis de sus modelos de actuación, el alumno empieza a construir sus propios esquemas profesionales. Por último, reafirmamos la necesidad de desarrollar en el alumno habilidades de “acceso al campo”, que le permitan abrirse su espacio dentro de la institución y desarrollar su sensibilidad ante las normas y formas de funcionamiento de ésta.

C) CURSO 1993-1994

Durante este curso, compartimos la asignatura con otra profesora. Ambas preparamos el mismo programa y coordinamos al mismo grupo de alumnos (una veintena en total). Casi todos ellos eran alumnos sin práctica profesional, y sólo dos eran profesionales.

La práctica tomó un enfoque esencialmente de orientación vocacional del propio alumno, intentando que, a través de ella éste fuera descubriendo sus inclinaciones profesionales. Dejamos libertad de elección dentro de las distintas ofertas que presentamos (fundamentalmente E.P.O.E.s y Educación de Adultos). Sugerimos a los alumnos-profesionales la posibilidad de hacer su

práctica dentro de su campo de trabajo, desarrollándola desde la investigación-acción. No obstante eligieron otro campo de su preocupación (organización, orientación, etc.).

Nosotras conocíamos la mayor parte de los centros y de los tutores. Por esta razón, a los alumnos no les resultó difícil ubicarse en las diversas instituciones, aunque, a pesar de ello surgieron problemas de diferente índole (incompatibilidad de caracteres y enfoques de los alumnos con el tutor; intento de utilización de los alumnos para actividades burocráticas ajenas a las prácticas; falta de ética de algún alumno en prácticas).

Como en cursos anteriores, se guardaba un día de clase por semana para orientar al alumno en su actividad de intervención, intercambiar experiencias de su práctica, y hacer lecturas relacionadas con una biografía. Los hitos significativos de esta biografía eran trasladados a las autobiografías profesionales de sus tutores, para que a partir de ahí, reflexionaran sobre su trayectoria académica y pudieran ir descubriendo rasgos de su vocación profesional.

Cada alumno elegía su actividad de intervención en función de su interés y del acuerdo al que llegaban con el tutor. Normalmente debían realizar una intervención y hacer un seguimiento y valoración de la misma en su memoria. Para realizar este trabajo tuvieron seguimientos individualizados y en grupo.

De las aportaciones de este curso escolar (López Górriz, Romero Rodríguez, Gabe Gambarte, 1995), resaltaremos las siguientes: nueva constatación de la importancia de la coordinación con los tutores y de poder contrastar la versión del alumno con la propia visión personal del tutor; nos pareció esencial, una vez más, la necesidad de establecer convenios Universidad-instituciones, con un encuadre claro y preciso para el desarrollo de las prácticas del pedagogo; se vieron los riesgos que conlleva para la práctica del alumno la incompatibilidad de caracteres de éste con el tutor; también se constató cómo el alumno imita la profesionalidad de aquél cuando se compenetra con él; se valoraron positivamente las autobiografías profesionales como medio de contraste y de introspección.

D) CURSO ESCOLAR 1994-95

También en este curso impartimos la misma asignatura, esta vez con unos diez alumnos que se ubicaron voluntariamente en diversos servicios (E.P.O.E.s, Adultos, "Proyecto Hombre" Educación Especial), o crearon su grupo de intervención (Formación para la maternidad, etc.). En esta ocasión tuvimos nuevamente como alumnos a dos profesionales a quienes sugerimos dar un salto hacia la investigación en su práctica diaria.

Sólo pudimos tomar contacto con uno de los tutores, puesto que los demás no estuvieron disponibles.

Este año planteamos al alumno desarrollar su profesionalidad actuando desde una dimensión científico-práctica. O sea, analizar la realidad de forma contextualizada, haciendo un diagnóstico de la misma, para después hacer un proyecto de intervención que permitiera resolver la problemática detectada. Dicha intervención tenía que estar sujeta a un proceso constante de revisión y valoración, que facilitara un continuo reajuste a las características de la situación. A la hora de plantear su intervención, el alumno debía conjugar de manera dialéctica la relación-demanda del tutor con sus propios intereses.

De igual modo que en las otras experiencias, se guardaría un día por semana la clase en la Facultad para acompañar y orientar a los alumnos en su práctica, manteniendo su diario-memoria como instrumento de registro de sus experiencias y vivencias.

Se hizo bastante hincapié en los rasgos básicos de la profesionalización del pedagogo, tanto desde su aspecto científico como práctico. E igualmente se insistió en la introspección personal y profesional, así como en un saber situarse dialécticamente en la institución.

Se retomó la lectura de una biografía para analizarla, la historia de vida profesional de los tutores, y la historia de vida de cada uno de los alumnos. Estas actividades, junto al intercambio de sus experiencias en la práctica se expusieron y debatieron en clase.

También este año fueron apareciendo algunos problemas que se fueron resolviendo sin dificultad. Nosotros aquí, resaltaremos algunos aspectos que nos parecen significativos, como son:

- De nuevo aparece como fundamental un encuadre institucional claramente delimitado en el que se hagan las prácticas. Se constata, una vez más, la importancia de establecer relación con los tutores y la importancia de la compenetración o incompatibilidad de caracteres entre éstos y los alumnos en prácticas.
- Se ha constatado también la dificultad que tienen los profesionales que están en la práctica para articular ésta con la investigación debido a la implicación, aunque alguno lo ha conseguido.
- Se ha conseguido articular la demanda de la institución con los intereses del alumno.
- Han descubierto un concepto de profesional científico y evolutivo.
- Han descubierto la importancia de crear una relación afectiva y un ambiente dinámico, reflexivo y lúdico en los lugares de intervención.
- Han aprendido a escuchar, comprender y entender a los profesionales con los que trabajaban, pero también a dar sus sugerencias.

3. EJES FUNDAMENTALES QUE SE DESPRENDEN DE ESTAS EXPERIENCIAS

A partir de las experiencias expuestas se desprenden una serie de aspectos significativos, algunos comunes a todas ellas y otros específicos, sobre los cuales pretendemos reflexionar. Hemos reagrupado estos aspectos en tres grandes bloques.

a) En relación con la dimensión inter-institucional

Una cuestión de gran importancia, que hemos constatado en nuestras experiencias, se refiere a la necesidad de establecer convenios inter-institucionales, que regulen los servicios y actividades a prestar, tanto por el alumno en prácticas, como por la institución universidad, como por la institución de prácticas. Esto contribuiría a evitar situaciones de posible abuso, bien sea por parte de la institución (adjudicación de tareas no formativas), bien sea por parte del alumno (falta de ética en la utilización de la información y servicios).

No obstante, pensamos que dichos convenios pretenden regular lo que concebimos como el “marco formal” de las prácticas, quedando fuera de su alcance otras cuestiones no menos

importantes. Nos referimos a determinadas situaciones que son frecuentes en toda práctica que pasamos a enumerar:

- * El estudiante en prácticas representa algo más allá de sí mismo y su presencia personal representa a la institución-universidad, asociada tradicionalmente al saber, al conocimiento, a la producción de teorías. Hay ocasiones en que, a pesar de su voluntad prestar colaboración, el tutor de prácticas siente al alumno como un intruso: tanto alumno en sí mismo, como pre-profesional que accede a su marco personal de trabajo como al profesor de Universidad que le supervisa, el cual, indirectamente, “cuela mirada” dentro de su quehacer.
- * Igualmente, podemos encontrar el caso contrario. Se le pide al alumno que desarrolle tareas para las cuales no se encuentra formado, reclamando consecuentemente una mayor supervisión y control de su correspondiente tutor.
- * Por último y más ocasionalmente, se pueden dar caso de alumnos que no responden plenamente a los requerimientos que les manifiesta su tutor, denotando actitudes de pasotismo y despreocupación, con las graves consecuencias que esto puede traer para todos los implicados.

Todas estas situaciones se dan, en mayor o menor grado, en cualquier situación de práctica. En ningún caso existen soluciones-recetas para cada una de ellas. Sin embargo, creemos que hay dos dimensiones importantes que ayudan a prevenir y paliar esta problemática y que, por tanto, deben ser tenidas en cuenta en nuestra planificación.

Por un lado, es necesario mantener una comunicación bidireccional entre el tutor de prácticas y el tutor de la universidad. El recelo, la desconfianza, la sensación de intrusismo disminuyen si el primero de ellos siente que puede expresarse, que puede hacer oír su palabra. En este sentido nosotros pensamos que es necesario realizar, al menos, una visita al centro en que éste trabaje. Ello permite a ambos tutores conocerse, conocer el lugar y las condiciones de prácticas, los programas de actividades que ambos desarrollan,... Asimismo, la visita favorece el intercambio de opiniones, la comunicación de problemas. Hemos podido comprobar cómo muchas tensiones o fricciones desaparecen simplemente cuando los implicados se conocen y comunican las situaciones de trabajo en que cada uno se desenvuelve. De cualquier forma, el éxito de la visita se encuentra condicionado por la capacidad del tutor de la universidad para establecer una cierta empatía. Actitudes de altivez, de superioridad, en nada contribuyen a crear un clima de diálogo e intercambio.

Por otro lado, es fundamental desarrollar en el estudiante en prácticas ciertas habilidades y actitudes de acceso al campo. A menudo, el estudiante se siente tentado a adoptar un rol de evaluador, de juez, de experto universitario que perjudica considerablemente la creación del tipo de relaciones que nos parece óptimo generar. Con anterioridad a su entrada en la práctica es responsabilidad del tutor universitario desarticular estos estereotipos, rompiendo en cierta forma, los esquemas de los alumnos. De cualquier manera, la propia entrada en una situación de prácticas contribuye a derrumbar estos roles. El alumno pronto empieza a darse cuenta de que la realidad educativa es más compleja de lo que creía y que, por tanto, no resulta posible controlar eficazmente todas las variables que entran en juego. Esto va generando en él unas actitudes más comprensivas, convirtiéndose, en algunas ocasiones, en “aliado” o “cómplice de su tutor. En definitiva, en la medida en que consigamos que el alumno en prácticas transmita

honestidad, ganas de aprender e interés por el trabajo, conseguimos superar algunos de los problemas anteriormente mencionados.

Estas dos dimensiones expuestas –bidireccionalidad en la comunicación entre los tutores y potenciación de actitudes en el estudiante–, nos parecen dos ejes clave a considerar en todo programas de prácticas, independientemente de la institución en la que éstas se desarrollen y de la actividades concretas a realizar.

b) Con respecto a la formación del pedagogo en prácticas

Por un lado, aparece como importante ir introduciendo al alumno en un concepto creativo, científico y evolutivo de su profesión (cada situación requiere una intervención específica, con un tipo de objetivos y estrategias y un tipo de valoración personal y colectiva, que lleve a la mejora del propio proyecto de intervención).

Por otro lado, el tipo de habilidades, saberes y destrezas que le exige la práctica, le produce un fuerte choque con la formación recibida en el aula, que le otorga un papel receptivo-reflexivo de la información que se le transmite y que normalmente tiene que reproducir. Dicha formación, no contribuye a que el alumno sea consciente de la repercusión colectiva que pueda tener su trabajo personal (el profesor es el que prepara, él es el que recibe y reproduce). No provoca situaciones que le permitan perder su inhibición y expresarse en público.

Sin embargo, cuando se confronta a la realización de una práctica, ésta le exige crear situaciones de aprendizaje colectivo; desarrollar un saber profesional y científico (saber diagnosticar una situación y dar respuesta); diseñar e implementar un programa con todo lo que conlleva (objetivos, actividades, estrategias, organización del tiempo, valoración, etc.); dinamizar situaciones cuando, a veces, no se atreve a hablar en público por inhibición. Tiene que aprender a modular la voz, tener un ritmo, crear un clima y disciplina de trabajo, conocer las características psicológicas de la población en la que interviene (un saber hacer psico-social y conocimiento de las dinámicas grupales, ...).

En palabras de Zabalza, Montero y Álvarez (1986), la práctica produce un “shock” que resquebraja muchas posturas doctrinales genéricas, muchos “cómo deberían ser las cosas”, creando una fuerte disonancia cognoscitiva-actitudinal en el estudiante.

Todo ello cuestiona hasta qué punto la formación que recibe se adecua a una preparación profesional que debe dar respuesta al paro, a abrir nuevos espacios sociales y a una sociedad en evolución.

Otro de los aspectos a contemplar en el diseño de las prácticas se refiere a la especificidad del estudiante profesional. Este alumno, por sus características particulares, ya ha adquirido unas destrezas prácticas, por lo que pensamos que la asignatura debe permitirle que se resitúe en su experiencia cotidiana desde un rol más específico que incorpore la investigación y le permita sistematizar a otros niveles su vivencia profesional.

c) En cuanto al diario y a la historia de vida como instrumentos de formación

Nuestras experiencias nos llevan a reafirmar el poder formativo del diario, el cual puede ser utilizado en las prácticas educativas con distintas finalidades, entre las que resaltan las siguientes:

- a) Como un instrumento de utilización práctica que ayuda al estudiante a ir recogiendo hechos y situaciones de la práctica profesional en la que se está iniciando para posteriormente, reflexionarlos y analizarlos. De este modo, puede comprender mejor la lógica de esa realidad y buscar alternativas o estrategias que le permitan mejorar
- b) Como instrumento de investigación, a través del cual pueda desarrollar y agudizar su capacidad de observación y de descripción de forma que le permita traducir los hechos de manera minuciosa y exhaustiva. En este sentido, cuando utiliza por primera vez este instrumento en una práctica en la que él mismo se encuentra implicado, el alumno suele encontrarse, al principio, con dificultades para ir diferenciando la descripción de los hechos de las interpretaciones y valoraciones. De aquí, que haya que ayudándole en este aspecto, a fin de que vaya aprendiendo a hacer descripciones de hechos y situaciones de manera que reflejen la mayor objetividad posible de la realidad estudiada. En este sentido, algunos autores manifiestan:

“Aunque (...) el objetivo del diario es la descripción de la dinámica general de la clase, puede resultar difícil diferenciar dicha descripción de las interpretaciones y valoraciones espontáneas precisamente por la carga de subjetividad que impregna toda actividad (...). Esta actividad (...) se puede ir superando si se comienza a incorporar poco a poco un cierto grado de diferenciación consciente entre lo que se describe espontáneamente y el análisis más sosegado sistemático y racional que posteriormente, o paralelamente, podemos hacer de ello”¹.

- c) Como un instrumento que favorece y desarrolla la introspección del alumno haciéndolo tomar conciencia de las vivencias y reacciones que le produce la situación, así como el tipo de comportamiento que él genera. Tal y como afirman Zabalza, Montero Álvarez (1986):

“Esta es precisamente una de las virtualidades del diario: aparece como un espacio de reflexión escrita en el que se integran y mezclan “narrador” y “cosa narrada”, sujeto y hechos, un mismo y lo que se cuenta (...). Cuanto más sepa el alumno sobre sí mismo, en la medida en que llegue a conseguir una percepción más realista de sus propias vivencias, necesidades, actitudes y creencias, más consciente se hará del modo en que todo ello filtra y condiciona las propias percepciones y las propias actuaciones en el aula”².

¹ PORLÁN, R. y MARTÍN J. (1993) El diario del profesor, p. 25, (Sevilla, Diada Editores S. L.).

² ZABALZA, M., MONTERO, M. L. y ÁLVAREZ, Q. (1986): Los diarios de los alumnos de Magisterio e Prácticas como instrumento de formación profesional. En L. M. VILLAR (ed.): Actas del primer congreso internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones, (Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla), p. 299.

Las diferentes finalidades con las que se va utilizando el diario en las prácticas revelan el gran poder educativo, formativo e investigativo que tiene este instrumento.

Otra estrategia que ha demostrado tener un gran valor de formación a lo largo de nuestro trabajo, ha sido la “Historia de vida”, en su modalidad de biografía y autobiografía, tanto en lo que hace referencia a cualquier autor, como la que se relaciona con el aspecto profesional de los tutores y de los mismos alumnos.

Este instrumento, que ha sido utilizado en diversos momentos históricos con finalidades investigadoras y formativas, como fue el caso de la Escuela de Chicago (Peneff, 1990), se ha revelado en las prácticas como un medio importante de formación que ha facilitado la toma de conciencia de los valores, actitudes y capacitaciones que conlleva la iniciación de la práctica profesional. Asimismo, ha permitido al estudiante analizar sus propias inclinaciones y disponibilidades para las mismas a través de las siguientes dimensiones:

- * El descubrimiento de los hitos generales más significativos de la vida de cualquier persona.
- * El descubrimiento de los hitos profesionales de cualquier persona y en particular del tutor.
- * El descubrimiento de sus hitos personales, actitudes y capacitaciones, en contraste con las de sus compañeros y tutores.

Este esfuerzo de introspección y reflexión, le ayuda a desmitificar y relativizar ciertas situaciones de aprendizaje, a descubrir algunas de sus capacitaciones desconocidas y necesarias para una profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1992) Exposición y reflexión de una experiencia pedagógica de Investigación-Acción con alumnos universitarios de quinto curso de Pedagogía. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 6: Diciembre, pp. 27-47.
- LÓPEZ, I., ROMERO, S. y GABARI, I. (1995) Investigación en el aula universitaria como medio de formación del profesional de la educación. AIDIPE (*comp.*): *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*, (Valencia, AIDIPE), pp. 11 -14
- MONTERO MESA, L., CABRERO LÓPEZ, B. y ZABALZA BERAZA, M. A. (1995) *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos* (Santiago, Tórculo Artes Gráficas, S.A.L.).
- PENEFF, J. (1990) *La Méthode biographique* (París, Armand Colin).
- PORLÁN, R. y MARTÍN J. (1993) *El diario del profesor*, p. 25, (Sevilla, Diada Editores S.L.).
- ROMERO CEREDO, C. (1995) *Orientaciones sobre el plan de prácticas de enseñanza del maestro de la especialidad de educación física*, (Granada, Prometo). 4
- ZABALZA, M., MONTERO, M. L. y ÁLVAREZ, Q. (1986) Los diarios de los alumnos de Magisterio en Prácticas como instrumento de formación profesional. En L. M. VILLAR (ed.): *Actas del primer congreso internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones* (Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla), pp. 299.