

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA COMO FORMACIÓN PROFESIONALIZADORA

Antonio Aguilera

Isabel García

Joaquín Mora

David Saldaña

Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación

RESUMEN

Lograr que la enseñanza en la Universidad sea realmente una base profesionalizadora sólida para sus estudiantes es un reto importante. Requiere una concepción del currículum como un conjunto de experiencias que desarrollan las competencias básicas necesarias para resolver situaciones complejas, y no tanto como una estructura de conocimientos organizados. La presente comunicación presenta un catálogo de las habilidades y procedimientos metodológicos que, en el ámbito de las profesiones vinculadas a la educación, serían el núcleo de dicho currículum. Esta propuesta se complementa con una descripción del modo en que los autores la han llevado a la práctica en la formación de profesionales para la educación de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, incluyendo prácticas de campo multiprofesionales y metodologías de aula basadas en casos. Se hace referencia a las dificultades, logros y reacciones de los estudiantes universitarios que se han encontrado en su implantación.

ABSTRACT

Developing Higher Education for it to become a solid professional base for its students is not an easy task. It means the curriculum has to be conceived as a group of experiences designed for the development of certain basic abilities necessary for solving complex situations, and not just as an organized structure of knowledge. The present paper presents a catalog of these abilities and some methodological procedures that, for professions related to education, should become the core of such a curriculum. It also includes a description of the way in which the authors have implemented these guidelines in the training of undergraduate students enrolled in courses related to educational intervention with children and adolescents with special needs. The project incorporates experiences such as multiprofessional field-work and problem-based classroom methodologies. Problems encountered, successful strategies and student reactions are also presented.

LA ENSEÑANZA PROFESIONAL UNIVERSITARIA

La enseñanza universitaria es una realidad compleja que, si se contempla desde una perspectiva amplia, engloba múltiples procesos de formación y ejes de actuación, algunos complementarios y otros contradictorios entre sí. Así, si nos atenemos a un esquema ya clásico sobre los ámbitos de formación universitarios pretende formar, por un lado, a futuros profesionales, por otro, a potenciales investigadores y, simultáneamente, a ciudadanos y tal vez líderes responsables y globalmente conocedores de los logros de su tiempo. Pese a que la formación en estas tres dimensiones se encuentra presente en todos los niveles de la Universidad, es cierto que la primera tendría un papel predominante en los estudios de diplomatura, licenciatura y cierta formación de posgrado (títulos de experto y master), la segunda en los programas de doctorado y la tercera, aunque teóricamente presente en los planes de estudio de cualquier carrera, aparece de forma reducida en actividades de extensión universitaria, programas de intercambio y la merma optatividad de las nuevas titulaciones.

El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre una de estas dimensiones, la de formación profesional universitaria. Una meta de este tipo, tomada en serio, requiere un planteamiento metodológico claramente diferenciado del que se persigue con las dimensiones investigadora y cultural del proyecto universitario. Sentar las bases de esa propuesta y mostrar la experiencia de años recientes intentando llevarla a la práctica en las Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación es la finalidad del presente trabajo.

La enseñanza de las profesiones es hoy día un reto difícil, hasta tal punto que puede llegar a contemplarse como cometido imposible o ilusorio. Las dificultades comienzan desde el mismo momento en que se plantea una cuestión que en tiempos pasados hubiera parecido extravagante: ¿para qué contexto profesional se prepara al alumno? El entorno social y el mercado laboral es tan volátil que, al menos en las titulaciones relacionadas con la ciencias sociales, los retos a los que estos futuros profesionales habrán de enfrentarse son absolutamente imprevisibles. No estamos contemplando ya la perspectiva de que los universitarios lleguen a trabajar en campos absolutamente ajenos a aquellos para los que se formaron, sino simplemente la constatación de que, incluso dentro de campos amplios como la educación, la intervención social o la economía, las demandas cambian cada día.

Pero no son sólo los ámbitos de actuación los que se modifican. Las mismas reglas del juego, las tecnologías y las bases conceptuales sobre las que se asientan varían a tal velocidad que muchos de los conocimientos adquiridos se encuentran obsoletos antes de haberse extendido realmente su uso y conocimiento.

EL CURRÍCULUM COMO ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTOS

La forma en que la Universidad responda a este reto formativo dependerá, entre otras cuestiones, de la teoría sobre la planificación docente que, de forma más o menos explícita sea asumida. Una concepción que considere el currículum básicamente como una estructura organizada de conocimientos se preocupará, sobre todo, por transmitir a los estudiantes un conjunto de saberes que deben constituir la base de su actuación profesional posterior. La actualización y puesta en marcha de estos conocimientos y su relación con las necesidades y problemas concretos a los que se enfrenten corresponden al sujeto que las recibe (el alumno), sin que se considere posible o deseable que las actividades curriculares hagan más que apuntarlas. En otros términos, este modelo presupone que una buena base teórica es condición necesaria, y prácticamente suficiente, para alcanzar una adecuada formación profesional de partida.

Sin embargo, es un modelo que resulta insuficiente para el diseño de una educación universitaria profesionalizadora a la luz de las condiciones actuales. Por una parte, ignora cuestiones como las señaladas en el apartado anterior, en cuanto que proporciona a los estudiantes conocimientos, en gran parte, de "caducidad limitada". Además, incurre en otras deficiencias para el logro de este objetivo. Una de ellas es el tomar como punto de partida implícito un modelo de profesional "aplicador de recetas" preestablecidas y de procedimientos estandarizados. Al menos en el campo educativo, este prototipo está siendo sustituido por el de la actuación reflexiva y crítica, basada en el análisis en cada momento de los propios recursos y los requisitos de los problemas que se le plantean, diseñando estrategias flexibles de actuación y evaluando su implantación (LATORRE, 1992; SCHÖN, 1987). Las repercusiones de este cambio de énfasis sobre la orientación de la formación universitaria son

ineludibles. El currículum articulado exclusivamente en torno a "conocimientos", por tanto, plantea dificultades esenciales en cuanto a los mismos contenidos que trabaja, en cuanto que deja de lado competencias básicas necesarias en el mundo del ejercicio profesional.

Pero, aunque no necesariamente haya de ser así, también en el plano metodológico este currículum. Desatiende cuestiones educativas fundamentales apuntadas por las teorías más actuales acerca de la construcción y adquisición de conocimientos, como pueden ser las mismas condiciones para que esos conocimientos sean transferidos a contextos diferentes del académico. Entre ellas, destacan aspectos como la similitud entre los marcos y actividades en las que se aprende y se actúa, la reflexión explícita sobre los propios aprendizajes o la abstracción activa de elementos estructurales que definen los diferentes contextos (PERKINS y SALOMON, 1996). Huelga detallar la ausencia de estas condiciones en muchas de las propuestas metodológicas vinculadas a esta concepción del currículum.

Parece, por tanto, que una renovación tendente a reformular el componente profesionalizador de la Universidad debe contemplar estas dos dimensiones, a saber, el qué se enseña y el cómo se enseña. Los siguientes apartados justamente presenta algunas consideraciones en dicha dirección.

EL CURRÍCULUM PROFESIONALIZADOR: OPCIONES BÁSICAS EN CUANTO A LOS CONTENIDOS

La opción profesionalizadora para la enseñanza superior ha de partir de la premisa de que formar a profesionales es fundamentalmente formar a personas que saben hacer cosas, más que individuos con cabezas llenas. Estas competencias se articulan en torno a dos grandes bloques, que constituirían los principales ejes de cualquier intervención profesional: la capacidad para contemplar y analizar la realidad sobre la que se actúa, y la de diseñar y desarrollar actuaciones concretas (ver ilustración 1). La concreción de las competencias incluidas en cada bloque aparecen en la tabla 1 (téngase en cuenta que las competencias que se incluyen aquí con las poseen un carácter más general, y se complementan con contenidos procedimentales más específicos de los diferentes campos profesionales).

Ahora bien, es cierto que los estudiantes deben poseer un conocimiento profundo y dominio de las raíces científicas en las que sus prácticas se asientan. Pero los conocimientos que adquieren han de estar presentados y organizados en función de y para una mejor capacidad de resolver los problemas de su oficio, siempre con la vista puesta en que la inmensa mayoría de los alumnos no se dedicaran al desarrollo de la ciencia, sino a la aplicación inteligente de la misma en diversos campos profesionales. Estos conocimientos científicos y tecnológicos aportan elementos tanto para el análisis de la realidad como para el diseño de intervenciones. Asimismo, su uso en la práctica requiere que los estudiantes adquieran ciertas competencias típicas de lo que ha venido en llamarse el "aprendiz estratégico" (ver bloques de *capacidad para manejar información científica y tecnológica* y de *preparación para la capacitación y formación permanente* en la tabla 1), tanto con el objetivo de realizar una adquisición significativa de los conocimientos en el presente, como para tomar las riendas de su propio aprendizaje y continuarlo en el futuro (ZIMMERMAN y SCHUNK, 1989). El segundo aspecto deriva directamente de la exigencia de que la Universidad prepare al estudiante para desarrollar un proceso constante de actualización.

Estas habilidades se complementan con otros dos bloques que responden a sendos requisitos profesionales. Uno parte del reconocimiento de que la mayoría de los estudiantes

actuarán en el seno de equipos de trabajo cuando completen su formación. De ahí la necesidad de un grupo de competencias que se articulan en torno a la idea de capacitar para el trabajo en colaboración con otros profesionales (ver tabla 1). Un último apartado se basa en el presupuesto de que en todas las culturas profesionales, además de la exigencia de ciertas capacidades de actuación, existen unos valores comunes que diferencian la buena de la mala práctica. El buscar precisamente el ajuste a dichos ideales y asumir lo que significa en el propio oficio son los componentes principales de una actuación profesional adecuada desde el punto de vista ético (ver tabla 1).

TABLA 1.- Catálogo de competencias generales para un curriculum profesionalizador

CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD

- ▶ Distinguir información relevante e irrelevante en una situación real o simulada para la consecución de una meta profesional concreta.
- ▶ Partir del análisis de la realidad a la hora de abordar la resolución de una situación y no de preconcepciones (teóricas) o recetas descontextualizadas.
- ▶ Descomponer una acción o situación en subunidades menores (análisis).
- ▶ Establecer relaciones entre las subunidades de una realidad (síntesis - pensamiento sistémico).

CAPACIDAD DE VALORACIÓN DE LA REALIDAD

- ▶ Comparar situaciones reales con modelos teóricos preestablecidos, determinando similitudes y diferencias.
- ▶ Formular hipótesis para explicar una situación.
- ▶ Establecer procedimientos validos de comprobación de hipótesis.
- ▶ Llegar a conclusiones válidas a partir de datos empíricos, en función de una meta predeterminada.
- ▶ Distinguir entre causas y consecuencias y encontrarlas.
- ▶ Detectar necesidades, limitaciones y recursos en conjuntos humanos.
- ▶ Emplear criterios personales explícitos en la valoración de la realidad.

CAPACIDAD PARA DISEÑAR Y DESARROLLAR ACTUACIONES PROFESIONALES

- ▶ Plantearse metas y actuar en consonancia con las mismas.
- ▶ Argumentar de forma verbal y/o escrita las propias actuaciones.
- ▶ Precisión y corrección en el uso del lenguaje.
- ▶ Modificar pautas generales de actuación en función de condiciones personales y/o contextuales.
- ▶ Optimizar los recursos con los que se cuenta.
- ▶ Generar estrategias y pautas de actuación personales a partir del análisis de la realidad y de los conocimientos científicos y técnicos acumulados.
- ▶ Valoración de las consecuencias de la propia actuación y adopción de las modificaciones pertinentes.

CAPACIDAD PARA MANEJAR INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

- ▶ Distinguir información relevante e irrelevante en textos escritos u orales para la consecución de una meta profesional concreta.
- ▶ Localizar en el material escrito información concreta, tanto explícita como implícita.
- ▶ Identificar los elementos teóricos relevantes para una actuación profesional concreta.
- ▶ Integrar conocimiento declarativo de diferente naturaleza procedente de distintas disciplinas, contextos y fuentes.
- ▶ Traducir conocimientos declarativos teóricos en pautas de análisis y actuación ante situaciones concretas, tales como hipótesis, estrategias, etc..
- ▶ Conocer o elaborar modelos para la comprensión de la realidad.
- ▶ Formular valoraciones y propuestas originales ante los modelos teóricos existentes.

PREPARACIÓN PARA LA CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN PERMANENTE

- ▶ Tomar conciencia de los propios conocimientos y limitaciones.
- ▶ Desarrollar procedimientos y estrategias para compensar o superar las limitaciones propias.

CAPACIDAD PARA TRABAJAR EN EQUIPO

- ▶ Comunicar información de manera clara y comprensible.
- ▶ Percibir similitudes y diferencias entre puntos de vista.
- ▶ Buscar conclusiones de consenso superadoras.
- ▶ Descentración: comprensión del punto de vista ajeno, aunque no sea compartido.
- ▶ Extraer conclusiones personales a partir de discusiones de grupo (aprendizaje grupal).
- ▶ Aceptar la diferencia de puntos de vista en un grupo.
- ▶ Buscar y aceptar la crítica de otros.
- ▶ Criticar de manera no agresiva.

ACTUAR EN FUNCIÓN DE VALORES PROFESIONALES

- ▶ Asumir la deontología propia de la profesión.
- ▶ Perseguir la excelencia en las actuaciones profesionales.

EL CURRÍCULUM PROFESIONALIZADOR: OPCIONES BÁSICAS EN CUANTO A LA METODOLOGÍA

Al igual que en el caso del currículum articulado en torno a un cuerpo de conocimientos, el modelo basado en competencias y en la reflexión propia conlleva ciertas opciones metodológicas si no se desea que el listado que aquí se presente sea un catálogo de buenas intenciones. La metodología es el vehículo que permite el logro de los objetivos. Aunque no cambia el conocimiento científico, crea contextos en los que los contenidos adquieren significación diferente; así, con clases magistrales, los contenidos parecen verdades absolutas e incuestionables mientras que con una metodología participativa se destacan en los contenidos los aspectos de verdad construida, relativa y criticable. En consonancia con los objetivos propuestos, la metodología aquí propuesta pretende que el alumno elabore y enriquezca progresivamente sus esquemas de conocimiento y sus habilidades; no es tan importante la recepción de información, frecuentemente asociada a su aceptación pasiva, como la reconstrucción crítica y activa de la misma.

Esta metodología implica un determinado modelo de conocimientos caracterizado por ser: a) *construidos* personalmente por el estudiante en interacción con otros; b) *comprensivo-globales* en el sentido de que todo está en relación con todo: esta materia con otras, el primer tema con el último, la teoría con la práctica, etc.; c) *polivalentes y generalizables*, más que conocimientos específicos de cada tema; d) *intensos más que extensos*, es decir, conocimientos y habilidades profundos y bien asimilados, más que numerosos; e) *heurísticos orientados a la acción*, más que a la erudición; f) *No terminados*, incompletos más que cerrados, imperfectos más que perfectos, con déficits y aspectos aún no resueltos.

Todo ello tiene unas exigencias que se deben hacer ver a los estudiantes. La primera es la necesidad de que se procuren esquemas claros y funcionales más que información extensa y la necesidad de que elaboren la información en su cabeza más que en sus apuntes. En segundo lugar, deben asumir la imperfección y la incertidumbre advirtiendo que no son un problema a evitar; más bien el problema es no percibirlos como tales y recurrir a falsas certezas para evitar la propia inseguridad. En tercer lugar, deben hacerse a la idea de que es el alumno el que tiene la responsabilidad de elaborar su propia síntesis, conociendo, valorando y concluyendo modelos que orienten la acción. Un cuarto principio metodológico es que lo importante no es la enseñanza del profesor sino el aprendizaje de los estudiantes de modo que el papel del

primero no es explicar los temas hechos, terminados, cerrados, listos para ser repetidos, sino aportar elementos estimuladores para que los alumnos organicen sus propios esquemas de conocimiento.

En concreto, la metodología se basa en varios pilares. El primero y fundamental es el *estudio personal* de los temas previo a las clases, utilizando los libros y otros documentos que se señalen y siguiendo unas guías de estudio que se les entregan con la bibliografía. Las guías de estudio son un conjunto de reflexiones y tareas que se proponen a fin de que los alumnos estudien reflexionando, reelaborando, contrastando, valorando y criticando la información de los capítulos y/o artículos que se les entregan de manera que estén atentos a cómo la información nueva va conformando y reestructurando sus esquemas de conocimiento previos.

Un segundo pilar de la metodología es la *discusión de la información aportada* por el profesor, los textos, trabajos monográficos realizados por los propios estudiantes y, con menos frecuencia, por otros profesionales invitados. Esta discusión se realiza en trabajos de pequeño grupo durante las sesiones de clase y su contenido girará sobre tres ejes: a) confrontar opiniones, posiciones científicas o tecnológicas relacionadas con la materia, b) discutir y anticipar las implicaciones derivadas de un determinado contenido científico o tecnológico, y c) desarrollar microintervenciones sobre diagnóstico, tratamiento, prevención o acción institucional relacionadas con las intervenciones educativas.

En tercer lugar, *las puestas en común del grupo completo de clase*, que se realizan tras cada trabajo en el grupo pequeño y en las que se reproduce a nivel de clase el trabajo realizado a nivel de equipo. El profesor puede y debe intervenir en ellas, sin embargo su objetivo no es solucionar problemas sino explicitar información, contrastar información, traducir información a otros códigos compartidos, identificar contradicciones, acuerdos y complementariedades, provocar diálogos, reelaborar y reorganizar conocimientos. Junto a las opiniones mayoritarias de los equipos, se exponen las discrepantes.

En cuarto lugar debemos citar la realización de *trabajos individuales breves*, realizados en clase, por escrito, con contenidos similares a los de los puntos anteriores; a veces se realizan con los materiales delante y casi siempre se avisa de su realización con anterioridad a fin de que puedan prepararse.

El plan de trabajo que se acaba de señalar se complementa con trabajos de carácter más aplicado que, dependiendo de si la materia es obligatoria u optativa (fundamentalmente por el número de alumnos matriculados), se realizan bien en centros educativos con casos reales, bien en el aula universitaria con casos simulados.

En ambos se forman equipos de estudiantes que se coordinan para analizar, evaluar, discutir e intervenir sobre problemas educativos relacionados con necesidades educativas especiales. Partiendo de la información que proporciona un profesor al solicitar la intervención educativa, los estudiantes deben desarrollar un plan de evaluación para determinar las variables personales y contextuales que inciden en la misma y diseñar y llevar a la práctica un programa de intervención con vistas a su mejora.

En el caso de las prácticas desarrolladas en centros escolares, cada equipo de estudiantes actúa bajo la tutorización de un psicólogo titulado conocedor de la dinámica de las asignaturas. Además de mantener reuniones periódicas con el equipo de estudiantes, asiste a un seminario semanal de formación y seguimiento del trabajo en los centros.

DIFICULTADES PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN CURRÍCULUM DE ESTAS CARACTERÍSTICAS

El desarrollo de esta propuesta no está exento de problemas, derivados tanto de la metodología en sí misma como de la tradición de enseñanza y aprendizaje en la que se inserta. A continuación se presentan de forma esquemática los más importantes:

En el plano organizativo

La masificación de las aulas constituye un impedimento a la puesta en práctica de muchas de estas propuestas, que quedan frecuentemente desnaturalizadas o que han de ponerse en práctica con un alto coste en tiempo y esfuerzo por parte del profesorado. De hecho, muchas de las metodologías que ponen en marcha los autores fueron diseñadas para o son aplicadas más frecuentemente en contextos docentes donde el grupo pequeño y la tutorización individualizada son la norma (ALBANESE y MITCHELL, 1993).

La insuficiencia e inadecuación de medios materiales, como son las disposiciones del mobiliario de aula para el trabajo en equipo o los escasos recursos bibliográficos para la investigación de los estudiantes.

La ausencia de confluencia en los planteamientos de diferentes asignaturas vuelve complicado el necesario proceso de integración que alumnos y profesores han de realizar para que se produzcan avances en el conocimiento profesional. - La organización académica de la evaluación, típicamente articulada en torno a exámenes periódicos, dispersos entre los meses de enero y junio y presentes es dicho período de forma casi continua, obliga a los estudiantes a un trabajo discontinuo cada materia. Esta resulta ser una dificultad constante para el aprendizaje de habilidades y competencias, poco dadas a la asimilación en períodos cortos. En este sentido, los esfuerzos para concentrar en un período corto los exámenes permiten evitar problemas de este tipo. Los propios procedimientos de evaluación habituales presentan dificultades, por cuanto que resultan excesivamente costosos o, si se reduce este problema (en pruebas de opción múltiple, por ejemplo), inadecuados si no se complementan con otros procedimientos.

La ausencia de tradición en la colaboración entre Facultades eleva enormemente los costos personales y de tiempo para actividades como la realización de prácticas conjuntas entre estudiantes de diferentes titulaciones y el insuficiente desarrollo institucional de los lazos con los centros de prácticas.

En relación con la características de la metodología

La percepción inicial respecto del sentido de las clases presenciales que tienen los estudiantes, condicionado por años de escolarización, se basa en el prototipo de clase expositiva, en la que su papel se centra en la escucha atenta y la anotación, más o menos detallada, de la información que se presenta. La realización en el aula de actividades distintas a estas es entendida, al menos en los primeros momentos, como una falta de utilidad de las clases. Afortunadamente, esta percepción se ve modificada a menudo en cuanto los alumnos comprenden los aspectos esenciales de la metodología, como demuestra el hecho de que en una encuesta reciente entre estudiantes de segundo curso del título de Maestros en Educación Física el 88% afirmara que la asistencia a clase es "más" o "mucho más" importante en la metodología basada en problemas que en la expositiva.

La percepción de lo que es legítimo evaluar está relacionado con el punto anterior. Muchos estudiantes tienen dificultades para aceptar que, al ser los contenidos de la asignatura concreciones de las habilidades más arriba presentadas, los procedimientos de evaluación

puedan incluir actividades novedosas o de contenido no estrictamente igual al presentado en clase. Por otro lado, tienen problemas para comprender que pueda haber criterios objetivos para valorar cuestiones abiertas a la iniciativa del alumno.

Tanto la percepción de la evaluación como la de las clases presenciales, sin embargo, tienen su raíz en una concepción concreta acerca de lo que se pretende enseñar. La principal dificultad con que los autores se encuentran en sus asignaturas estriba en hacer ver a sus estudiantes que no se trata de asimilar conocimiento declarativo y conceptual sin más, sino de adquirir ciertas habilidades que les permitan afrontar retos profesionales.

Ahora bien, en muchos casos es necesario reconocer que las metodologías asociadas a esta concepción no sólo exigen cambios en los modos de ver el aprendizaje, sino también diferentes habilidades de estudio, que los alumnos no siempre poseen.

Ello conduce a un aumento de la ansiedad ante las nuevas metodología que es en muchos momentos otra dificultad a superar, por cuanto genera dinámicas personales y de aula disfuncionales.

Se añaden a estas cuestiones otras de índole más motivacional, relacionadas con una visión excesivamente academicista y poco profesionalizadora que los propios estudiantes tienen acerca de sus estudios.

CONCLUSIÓN

A pesar de las dificultades señaladas, la valoración inicial de la opción profesionalizadora para el curriculum universitario es favorable. Por una parte, la satisfacción de los profesores y estudiantes implicados en estos proyectos es alta, una vez superadas las reticencias de los primeros contactos con los mismos. Así, los alumnos reconocen su utilidad para acercarse a la vertiente profesional de sus estudios, entienden la metodología y los contenidos tratados como los más adecuados para su formación y muestran cambios favorables de actitud hacia la dinámica participativa tanto para sus tareas en las asignaturas como para su trabajo futuro. Por otra, se puede afirmar la viabilidad de que la educación superior proporcione una formación profesional de base incluso en condiciones desfavorables. Sin embargo, conviene seguir avanzando en el desarrollo de instrumentos y procedimientos didácticos y de evaluación que permitan alcanzar los mismos objetivos a un menor coste en tiempo y esfuerzo docente, así como abordar la introducción explícita en los *curricula* de la enseñanza de estrategias de estudio que doten a los alumnos de las habilidades y actitudes que se necesitan para el mejor aprovechamiento de esta forma de trabajo.

REFERENCIAS

- ELLIOTT, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.
- LATORRE BELTRAN, A. (1992). El Profesor Reflexivo: Un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 51-68.
- PERKINS, D. N. y SALOMON, G. (1996). Learning Transfer. En E. De Corte y F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (pp. 483-487). Oxford: Pergamon.
- SCHÖN, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNK, D. H. (1989) *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. New York: Springer-Verlag.