

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO (1) HACIA UN MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Ascensión Palomares Ruiz

*Ascensión Palomares Ruiz es Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora de la Escuela Universitaria del Profesorado, Diplomada en Psicología y profesora especializada en Pedagogía Terapéutica y Logopedia*

## ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN NUESTRO PAÍS

LA formación del profesorado que se está realizando en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado se basa, en su práctica totalidad y de una forma más o menos convencida, rigurosa y comprometida, en el *modelo de racionalidad técnica*.

Schön (1978) indica que *«el currículum normativo, adoptado en las primeras décadas del siglo XX, cuando los profesionales comenzaron a adquirir prestigio al integrarse las Escuelas de Formación en la Universidad, todavía abraza la idea de que la práctica competente llega a ser práctica profesional, cuando la solución de problemas instrumentales se asienta en el conocimiento sistemático, preferiblemente científico. Así, el currículum profesional normativo presenta: primero, las ciencias básicas relevantes, después las ciencias aplicadas relevantes, y finalmente la práctica, en la que se supone que el alumno aprende a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la vida práctica»*.

Lamentablemente, este hecho se vuelve a reproducir en los nuevos planes de formación del profesorado aprobados por Real Decreto 1440/91, de 30 de Agosto (BOE del 11 de octubre).

Como se ha podido comprobar en el estudio realizado sobre la formación del profesorado, consideramos –y así lo hemos manifestado, desde hace varios años– que es necesario realizar un auténtico cambio, si realmente se pretende formar profesionales responsables de la naturaleza y calidad del acontecer educativo en el aula, en una sociedad donde los cambios se producen a una velocidad realmente sorprendente.

La formación del profesorado actual está apoyada en el modelo de racionalidad técnica y establece una clara jerarquía entre el conocimiento científico básico y aplicado y las derivaciones técnicas de la práctica profesional. Estos supuestos están siendo muy cuestionados en los últimos años.

Según indica **Tom** (1985), cada día resulta más evidente la distancia entre la investigación académica y la práctica cotidiana. Las ciencias que se consideran básicas para la práctica docente producen un conocimiento, por lo general, molecular y sofisticado, cada vez más fraccionado y escasamente significativo, no sólo para regular u orientar la práctica docente, pues tampoco es válido para describir y explicar la variedad y complejidad de los fenómenos que ocurren en el aula.

En este sentido —y según **Schön**—, **Rein** y **White** (1980) han observado que *«la investigación no sólo se ha distanciado de la práctica profesional sino que también ha sido crecientemente capturada por su propia agenda, divergente de las necesidades e intereses de la práctica profesional»*.

Debe destacarse que la investigación básica y especializada es necesaria, incluso aunque se encuentre distanciada de las preocupaciones del profesional práctico; pero es imprescindible que, a su lado, se desarrollen programas de investigación que afronten los problemas de las situaciones divergentes de la práctica.

**Pérez Gómez** (1990) insiste en que se asume, con cierta frivolidad, que el conocimiento profesional que se enseña en las Escuelas de Formación del Profesorado prepara al estudiante para los problemas y exigencias del mundo real del aula. Manifiesta que si, *«por una parte, la distancia entre la investigación y el mundo de la práctica es tan definida y amplia y, por otra, del conocimiento científico básico y aplicado sólo pueden derivarse reglas de actuación para ambientes prototipo, y aspectos comunes y convergentes de la vida del aula, deberemos concluir que el conocimiento teórico profesional sólo puede, en el mejor de los casos, orientar pequeños espacios de una práctica que se desarrolla en situaciones divergentes, únicas, inciertas y conflictivas. Esta consideración es ampliamente confirmada por la frustración y desconcierto de los profesores principiantes, que se enfrentan a los problemas del aula con un bagaje de conocimientos, estrategias y técnicas que experimentan como estériles en los primeros días de su actuación profesional»*.

El diagnóstico de la situación actual, realizado por **Pérez Gómez**, resume con realismo y sin acritud una situación que, aunque denunciada ampliamente desde diversos autores, instituciones, movimientos de renovación pedagógica, etc., continúa perenne, sin inmutarse por nada, ni ante nadie.

Como se indicó anteriormente, existe un carácter jerárquico y lineal entre el conocimiento científico básico y aplicado y sus adaptaciones

técnicas. No discutimos que el conocimiento científico básico y aplicado se transmita a los alumnos y que, por su valor autónomo, resulte susceptible de ser asimilado significativamente por los mismos. Se cuestiona, porque la comprensión de los principios y leyes de las ciencias básicas de la educación requiere la referencia a situaciones complejas y holísticas en que se producen los comportamientos individuales o colectivos que aquellos principios y leyes pretenden explicar. El conocimiento científico que se transmite a los futuros profesionales se convierte en un conocimiento académico, que se olvida una vez cumplida su función específica y que, en todo caso, no se aposenta en la memoria semántica, significativa y productiva del alumno, sino en la memoria episódica, aislada y residual. Habitualmente, en las Escuelas de Formación del Profesorado, se encuentra a los alumnos dedicados plenamente a la preparación de un examen de una determinada disciplina los días anteriores a su realización, tratando de «almacenar» temporalmente su contenido. Los propios alumnos reconocen que lo olvidan todo a los pocos días. La sensación de vacío y frustración suele ser la norma.

El mayor fracaso en la formación de los docentes es, desde nuestro punto de vista, la distancia y desconexión existente entre la teoría y la práctica. Si realizamos un recorrido sobre el tipo de formación que se da en las Escuelas de Formación del Profesorado, podemos comprobar que, en un porcentaje altísimo, la **práctica** se sitúa al final del currículum de formación, cuando los alumnos ya disponen del conocimiento científico y sus derivaciones normativas: en el último año de carrera. Hay que destacar que, en algunas Escuelas, la práctica se distribuye en los tres años, con una mayor planificación y duración –dos meses– en los dos últimos. En tal sentido, podemos encontrar varios ensayos y propuestas en diversas Escuelas, aunque todas ellas siguen, con diferentes matizaciones y como denominador común, la línea de la **racionalidad técnica**.

**Schön** (1987), desde esa perspectiva, distingue dos tipos de situaciones prácticas y de conocimiento apropiado, para actuar eficazmente en las mismas:

- 1º) Situaciones en las que el profesional puede resolver los problemas, mediante la aplicación rutinaria de los principios, reglas, procedimientos y técnicas que se derivan del conocimiento profesional. Para estas circunstancias, el componente práctico del currículum de formación sólo debe proporcionar la ocasión de reconocer los problemas y seleccionar los medios adecuados a los mismos, pudiendo considerarse como un entrenamiento de actuación rutinaria que el profesional experimentado realiza de forma automática.

2º) Situaciones en las que, al principio, no aparece claramente definido el problema, no encajando perfectamente las características de la situación con las teorías y técnicas disponibles. En este caso, la práctica constituye el medio apropiado para aplicar procedimientos de búsqueda aprendidos en la teoría, que van a permitir vincular con lógica y rigor la situación desconocida con el conocimiento profesional adquirido con anterioridad. Entonces, la práctica se convierte en un proceso de entrenamiento, para utilizar el método científico de investigación en la resolución de nuevos problemas y, por tanto, en la ampliación del conocimiento profesional.

Realmente, en nuestras Escuelas de Formación del Profesorado, nos encontramos muy pocos casos en los que se desarrolle así la práctica. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta las propuestas de Schön, ya que suponen un valiosísimo instrumento en la formación práctica de los profesores.

El fallo de las Escuelas de Formación del Profesorado *no es un revés de competencias personales*, sino más bien un *fracaso del modelo empleado*, del modelo de *racionalidad técnica* que subyace a su concepción de la práctica, y de los programas de formación del profesorado.

## LA FORMACIÓN DEL PROFESOR REFLEXIVO Y CRÍTICO

Como indica Schaller (1986), en educación, *«hay que avanzar de lo mejor a lo mejor y confesemos que siempre hay algo mejor»*. Por ello, trataremos de realizar una propuesta que, basada en nuestra experiencia, en la reflexión en la acción y —¿cómo no?— sobre la acción, mejore la actual situación de la formación del profesorado.

El problema es saber cómo llevar a cabo la mejora en la realidad actual. Necesariamente, como indica Klafki (1988), nos tenemos que plantear: *«¿Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación?»*.

No es extraño que, conociendo la realidad, antes de realizar un planteamiento alternativo, nos lleguen a la mente infinidad de dudas y recelos. En nuestro país, cualquier planteamiento de renovación educativa es boicoteado sistemáticamente por las correspondientes Administraciones; incluso, cuando las exigencias de renovación son centralistas y burocráticas, como la reforma (LOGSE) que se pretende realizar. Parece una tarea ardua y de difícil consideración; sin embargo, nuestra experiencia nos ha demostrado que siempre vale la pena intentar mejorar la realidad, ya que el proceso de reflexión permite, al menos, cono-

cer más objetivamente y buscar posibles alternativas a nuestra propia actuación.

En esa permanente lucha entre la preocupación innovadora de algunos profesores contra el muro que impone la burocracia administrativa, habría que responder en el sentido que lo hacen Carr y Kemmis (1988) y Elliot (1991), al manifestar que la solución al problema está en los propios profesores, en la consecución de una comunidad auto-crítica de investigadores activos, comprometidos con la mejora de la educación y que investigan para la educación.

Una perspectiva crítica sobre el desarrollo profesional y la mejora de la escuela requiere, como señala Kemmis (1987), «...situarnos nosotros mismos como agentes en los procesos por los que la enseñanza ha llegado a ser lo que es». Pero no debemos permanecer en ese escalón; hay que procurar ofrecer alternativas, que nos permita avanzar hasta encontrar un camino válido y eficaz, en la formación de los profesionales de la enseñanza.

Como ya se ha resaltado, en la práctica profesional, el docente tiene que ir más allá de las reglas, hechos, teorías y procedimientos conocidos y disponibles. En ese sentido, Schön (1987) sostiene que, en la perspectiva que afirma el proceso de reflexión en la acción del práctico, «*subyace una concepción constructivista de la realidad con la que el práctico se enfrenta*». Hay que considerar que no sólo existe una realidad objetiva que puede ser conocida; en el intercambio psicosocial del aula, se crea y construye nueva realidad.

En la perspectiva de reflexión en la acción, se asume que, en las situaciones divergentes de la práctica, no existe un conocimiento profesional para cada caso o problema específico, ni cada problema tiene una solución correcta.

El profesional responsable debe, por tanto, actuar reflexionando en la acción, creando nueva realidad, experimentando, corrigiendo e inventando, en el intercambio que realiza con la propia realidad. Consecuentemente, esta formación no la puede adquirir a través de reglas, hechos, procedimientos y teorías establecidas por la investigación científica.

En el modelo de formación que propugnamos, aparte de saber aplicar las técnicas aprendidas, el alumnado tiene que *aprender a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevos modos de definir y afrontar los problemas, etc.* En resumen, al **actuar y reflexionar en y sobre la acción**, debe construir su propio conocimiento profesional, asumirlo y, por tanto, actuar en consecuencia.

La práctica, en ese modelo de formación basado en la concepción del profesor como artista reflexivo y crítico, ocupa un papel fundamental a lo largo de todo el currículum. Así, esta práctica se concibe

como el espacio curricular especialmente diseñado para *aprender y construir el pensamiento práctico del profesor*.

Partiendo de que la **práctica** debe ser el eje de la formación del profesorado que nuestra sociedad demanda, resulta preciso que se provoque el desarrollo de:

- a) Las capacidades y competencias implícitas en el **conocimiento en la acción**, propio de esta actividad profesional.
- b) Las capacidades, conocimientos y actitudes en que se asienta la **reflexión en la acción**, que analiza y modifica el conocimiento en la acción, y la **reflexión sobre la acción y acerca del propio proceso de reflexión en la acción**.

Este modelo de formación, muy diferente al que se realiza en la actualidad en las Escuelas de Formación del Profesorado, requiere algo más que voluntad para llevarlo a la práctica; incluso, si es impuesto por la Administración educativa, exige un compromiso activo y crítico por parte del profesorado, una total concienciación y compromiso en el mismo, pues no es un modelo que pueda implantarse si no participan activamente todos los implicados.

Ha de rechazarse la **separación artificial de la teoría y la práctica**, y resulta imprescindible que se tenga presente esta consideración en el desarrollo de todo el currículum. En la realidad, en la vida del aula, para afrontar las situaciones divergentes que se presentan, el conocimiento que se precisa es idiosincrásico, construido por el profesional en su quehacer cotidiano y en su reflexión en y sobre la acción.

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

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

La práctica se concibe como un proceso de **investigación en la acción**, mediante el cual el futuro profesor se sumerge en el complejo mundo del aula, para *comprenderla de forma crítica y vital*, desde la perspectiva de los que intervienen en ella, implicándose de un modo total –afectiva y cognitivamente– en la vida del aula y de su contexto. Es necesario que el alumno conozca «in situ» la realidad, analice los mensajes y las redes de interacción, cuestione y critique, no sólo lo que ven, sino –lo que es más importante– sus creencias, aptitudes y valores ante la vida, para poder ofrecer alternativas, etc. En suma, que participen activamente en la reconstrucción de la realidad escolar.

La práctica reflexiva exige un nuevo modelo de profesor que investigue toda la complejidad que abarca la realidad educativa. Por ello, no puede encerrarse en el aula, aunque sea de una forma especulativa, y necesita implicarse en la comunidad educativa, en el conjunto de la sociedad. La escuela no es una isla aislada de la sociedad, sino más bien una célula viva, que forma parte del cuerpo social, y el profesor no puede actuar ajeno a ello, si realmente desea una sociedad más justa e igualitaria, donde los intereses generales primen sobre los particulares.

Según Schön (1987), la formación ha de concebirse como un todo, si bien constituido por partes, como una competencia global de intervención en la práctica, que es mucho más que la suma de las partes que pueden diferenciarse analíticamente.

Obviamente, se pretende formar profesionales con capacidad para intervenir de manera competente, en situaciones divergentes. Esta capacidad o pensamiento práctico configura un conjunto idiosincrásico –y, por tanto, coherente en sí mismo–, de carácter afectivo y cognitivo, normativo y explicativo, compuesto de conocimientos, capacidades, actitudes, teorías y creencias. Numerosos teóricos de la educación piensan que es prácticamente imposible enseñar este pensamiento práctico del profesor, pero nadie debe poner en duda que se puede adquirir. Se aprende –como cualquier aprendizaje significativo– haciendo y reflexionando en y sobre la acción. Sin embargo, este proceso de entrenamiento mediante la práctica debe adoptar la forma de una recíproca y conjunta reflexión en la acción, entre el Profesor de la Escuela Universitaria y el aprendiz a profesor.

Ello requiere que el alumno se forme junto a un profesor-tutor, que lo guíe y oriente en su proceso de formación. La terminología a utilizar es lo menos importante y puede ser denominado supervisor, tutor, etc.; lo más interesante es que todo alumno que inicie sus estudios, en la Escuela de Formación del Profesorado, tenga –desde el primer momento– una persona que se responsabilice directamente de su formación práctica y teórica. Mas, como hemos indicado, se precisa un profesor-tutor que sea capaz de actuar y reflexionar, en las situaciones divergentes del aula, y de recapacitar sobre su propia actuación como tutor.

La figura del profesor-tutor de prácticas resulta clave en el currículum de formación profesional del profesor. No puede continuarse, como sucede en la actualidad, considerando la figura del tutor de prácticas como de importancia secundaria, en los programas de formación de profesores. Por tanto, en la nueva epistemología de la práctica, en la perspectiva de una enseñanza reflexiva que se apoya en el pensamiento práctico del profesor, es necesario que la figura del tutor de «la práctica» ocupe el papel que realmente le corresponde; en caso contrario, todo quedaría en letra muerta.

Analizar la situación de una forma reflexiva y crítica e, incluso, ofrecer soluciones es más fácil que conseguir que éstas se hagan reali-

dad. Conocemos las dificultades y, desde una reflexión en y sobre la acción, sólo pretendemos construir. Como suele decirse, lo importante es intentar ofrecer soluciones; si se consigue realizarlas y que sean efectivas, mucho mejor.

Teniendo como base el objetivo de desarrollar el pensamiento práctico y crítico del profesor, sobre su conocimiento en la acción, su saber hacer, su reflexión en la acción y acerca de la acción, se realizará una propuesta sobre un modelo de prácticas.

El modelo que proponemos tiene como base la experiencia personal, como alumna y profesora de prácticas, y diversos estudios e investigaciones sobre el tema. Es importante que se considere este modelo de una forma abierta y flexible, que puede y debe adaptarse a la realidad concreta en que se lleve a la práctica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBUERNE, F. y otros: *Las Escuelas Universitarias de Magisterio: análisis y alternativas*. ICE. Oviedo, 1986.
- ALMEIDA, J. y otros: *En torno a la reforma de las Escuelas Universitarias de Magisterio*. Universidad de Córdoba, 1980.
- APARICIO, J. J. y otros: *La enseñanza universitaria vista por lo alumnos: un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior*. DEI/CCD-IO. Madrid, 1982.
- BEJARANO, J.: *Las prácticas escolares en la formación inicial del maestro*. Nau. Valencia, 1987.
- BERNAT, A.: *Bases para un currículum de formación de profesores de E.G.B.* Revista de Educación. Nº 269. Madrid, 1982.
- BLAT, R. y MARÍN, R.: *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria*. Estudio comparativo internacional. Teide/Unesco. Barcelona, 1980.
- CARKOVICE, E. A.: *Modelos de formación pedagógica*. Revista de Educación. Nº 109. 1983.
- CARLSON, J. y THORPE, C.: *Aprender a ser maestro*. Martínez Roca. Barcelona, 1988.
- CARR, W. y KEMMIS, S.: *La enseñanza como actividad crítica*. Martínez Roca. Barcelona, 1988.
- COLAS BRAVO, P.: *La formación investigadora del docente*. Cuestiones Pedagógicas, 2. 1985.
- COMES, A. W. y otros: *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Magisterio. Madrid, 1979.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G.: *La función docente*. Oikos-Tau. Barcelona, 1980.
- DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR: *Propuesta de Plan de Prácticas Escolares para las Escuelas de Magisterio de Galicia*. Universidad de Santiago. Documento policopiado, 1988.
- EBBUT, D. y ELLIOT, J.: *¿Por qué deben investigar los profesores?* Seminario «Métodos y técnicas de investigación-acción en las Escuelas». Málaga, 1984.
- EGGLESTON, S. J.: *El docente. Su formación inicial y permanente*. Marymar. Buenos Aires, 1978.

- ERDAS, E.: *Enseñanza, investigación y formación del profesorado*. Revista de Educación, Nº 284, 1987.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: *El pensamiento del profesor y la innovación educativa. La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Sociedad Española de Pedagogía, C.S.I.C. Madrid, 1980.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: *La investigación-acción en el panorama actual de la investigación Educativa: Algunas tendencias*. «Revista de Investigación e Innovación Educativa.» Nº 3, 1987.
- ESTEVE, J. L.: *El malestar docente*. Laia. Barcelona, 1987.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J.: *La educación. Constantes y problemática actual*. CEAC. Barcelona, 1984.
- GAGE, N. y WINNE, P.: *Performance-based teacher education*. University of Chicago Press. Chicago, 1975.
- GALTON, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martín Zoca. Barcelona, 1978.
- GARCÍA GARRIDO, J. L.: *Estrategias para la formación de profesores*. «Revista Española de Pedagogía.» Nº 284, 1987.
- GILBERT, R.: *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*. Gedisa. Barcelona, 1983.
- GIMENO, J.: *La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB*. La formación del profesorado. «Revista de Educación», Nº 269, 1982.
- GIMENO, J.: *Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores*. «Revista de Educación.» Nº 284, 1987.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, 1985.
- KEMMIS, S.: *Action Research and the Politics of Reflection*. Kogan Page. London, 1985.
- LANDSHEERE, G.: *La formación de los enseñantes de mañana*. Narcea, Madrid, 1977.
- MARCELO, C.: *Pensamientos del profesor*. CEAC. Barcelona, 1987.
- MARCELO, C.: *Socialización de los profesores en formación durante el período de prácticas de enseñanza*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Sevilla, 1988.
- MAJOS, M.: *Hacer prácticas*. Cuadernos de Pedagogía, Nº 161. Barcelona, 1988.
- MCDONALD, B.: *La formación del profesorado y la reforma del currículum*. Acción Educativa. Nº 27, Madrid, 1984.
- MEC: *Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado*, 1984.
- NIETO, J.: *Cómo iniciar un tema ante los alumnos: prácticas de enseñanza*. Marfil. Alcoy, 1987.
- NOVAK, J.: *Teoría y práctica de la educación*. Alianza. Madrid, 1982.
- PALOMARES, A.: *Las Prácticas de Enseñanza*. Policopiado. Albacete, 1992.
- PÉREZ, M.: *La formación práctica del maestro*. Escuela Española. Madrid, 1988.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. Ponencia presentada al Symposium sobre «Teoría y práctica de la Innovación en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado». Madrid 1984.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: *El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesorado*. Ponencia presentada en el II Congreso Mundial Vasco de Educación. Bilbao, 1987.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: *Autonomía y formación para la diversidad*. Cuadernos de Pedagogía, Nº 161. Barcelona, 1988.

- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J.: *El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores*. Infancia y Aprendizaje. Madrid, 1990.
- PETERS, J.: *La reflexión: Un concepto en la educación del profesor*. Revista de Educación, Nº 282, Madrid, 1987.
- SÁENZ BARRIO, O. y otros: *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Marfil. Alcoy, 1991.
- SCHÖN, D.: *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. New York, 1983.
- SCHÖN, D.: *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 1987.
- SCHÖN, D.: *Educating teachers as reflective practitioners*. Teachers College Press. New York, 1988.
- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid, 1987.
- TOM, A.: *Teaching as a moral craft*. Lognma. New York, 1984.
- VARELA, J. y ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro*. MEC. Madrid, 1984.
- VILLAR, L. M.: *Formación del profesorado: Nuevas contribuciones*. Santillana. Aula XXI. Madrid, 1982.
- YINGER, R.: *Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores hacia una concepción de la actividad profesional*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla, 1986.
- ZABALZA, M. A.: *Lo práctico, el práctico y las prácticas de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores*. Ponencia presentada en el Symposium nacional sobre Prácticas Escolares. Santiago, 1987.
- ZEICHNER, K.: *Enseñanza reflexiva y experiencia de aula en la formación del profesorado*. Revista de Educación, Nº 282. Madrid, 1987.