

## UN PROBLEMA INAPLAZABLE: LA FORMACION PROFESIONAL DEL PROFESOR

Prof. ARTURO DE LA ORDEN (\*)

En el prefacio al "74<sup>th</sup> Yearbook of the N.S.S.E., Part 2", dedicado a la formación del profesorado, Kevin Ryan (1975), afirma que el problema de la formación del profesor puede situarse en la categoría de las realidades insatisfactorias que, simplemente, no marchan. La cuestión de cómo preparar a un número considerable de jóvenes para que eduquen eficazmente a nuestros hijos es permanente en el ámbito educativo. Dada la gran complejidad y la falta de precisión de muchas tareas implicadas en la intervención educativa destinada a desarrollar la capacidad docente, la función del formador de profesores y del investigador en este campo ofrece una imagen disminuída y débil. Aunque la formación de profesores, como cualquier actividad humana, tiene sus luces y sus sombras, se presenta básicamente como un tema poco gratificante. Sin embargo, su presencia es ineludible en todos los programas, proyectos y propuestas de perfeccionamiento de la educación y de la escuela. Tanto si se trata de nuevos programas, de innovaciones metodológicas, de nuevos recursos didácticos de nueva organización del espacio escolar, de impulsar la educación cívica o la formación profesional, aparece siempre la pregunta realista o pesimista ¿dónde vamos a conseguir los profesores que hagan estas cosas?

Siempre ha existido alguna forma de preparación de profesores, siendo probablemente la observación e imitación de un maestro la más antigua de todas. Como afirma Woodring (1975), si se define la formación del profesorado simplemente como educación de aquellos que llegan a ser maestros, su historia es prácticamente coincidente con la educación misma. Aparte de los consejos y principios acerca de cómo enseñar, escritos por los grandes maestros (Quintiliano, Vives, Erasmo, Montaigne, Comenio, etc.), las Escuelas Superiores y las Universidades medievales elaboraron un primer esquema formativo de sus profesores, consistente en la superación de los exámenes para la obtención de los grados académicos que abrían la puerta a la docencia. El título de "Maestro" constituía el certificado de admisión al gremio de los profesores profesionales. La herencia de este esquema ha

---

(\*) Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid

caracterizado hasta muy recientemente la formación del profesorado de enseñanza media y universitaria y aún pueden detectarse algunos de sus rasgos en la actualidad.

Hubo que esperar a los intentos de generalización de la enseñanza elemental a partir del siglo XVIII, y especialmente en el siglo XIX, para que surgieran instituciones educativas específica o principalmente destinadas a la formación de maestros. El nacimiento de las Escuelas Normales en España se vincula a la necesidad de preparar maestros en el espíritu y los métodos lancasterianos, como forma de hacer frente a los incrementos de matrícula que desbordaban las posibilidades de atención directa de un solo profesor.

Puede afirmarse, pues, que las Escuelas Normales constituyen la primera manifestación de preparación profesional de los maestros. Esta profesionalización apunta ya, más que al dominio de la materia a enseñar, al modo de enseñarla y de tratar a los alumnos. A partir de este momento, y durante siglo y medio, han coexistido dos modos de formación docente correspondientes a dos tipos de educadores, el "maestro de clase o escuela", identificado de facto con el profesional de la enseñanza primaria dentro de los sistemas nacionales de educación, y el "profesor de materia o disciplina", identificado fundamentalmente con el graduado universitario que imparten su especialidad académica en las escuelas secundarias, versión menor de la enseñanza universitaria. La formación del maestro de clase ha consistido en una cultura general amplia, relativamente superficial, con énfasis en los aspectos metodológicos y prácticos de la enseñanza; mientras que la formación del profesor de disciplina es más especializada y profunda en un área del saber, con escasa atención a las facetas pedagógicas y prácticas docentes.

En la segunda mitad de este siglo se han producido aproximaciones entre los dos tipos de profesores señalados y en su formación. Por un lado, la prolongación de la escolaridad obligatoria ha forzado cierto grado de especialización académica del maestro de clase y su acceso a una formación universitaria o *quasi* universitaria (primer ciclo con acentos prácticos). Por otro lado, el incremento y diversificación del alumnado de enseñanza media ha planteado nuevos problemas en este nivel, que han generado una fuerte corriente en pro de una más adecuada formación pedagógica para el profesor de disciplina y de una adecuación de formación académica universitaria a las exigencias reales de los planes de estudio y curricula de la enseñanza media.

Para uno y otro tipo de profesorado han surgido en los tres últimos decenios multitud de planes y modelos formativos, cuya efímera vigencia y escasa generalización parecen avalar la percepción pesimista, o quizá realista, implícita en la cínica frase "cambiemos todo permanentemente para que todo quede como está". Los programas de preparación de profesores, vigentes hoy en la mayor parte de los centros formativos, se apoyan, como los de hace un siglo, en conocimientos empíricos, experiencia acrítica y algunos principios filosóficos, psicológicos y sociales de carácter general, difícilmente operacionalizables, pese a los evidentes avances pedagógicos en las últimas décadas.

La gran resonancia y el fermento perceptibles hoy en torno al problema

de la formación y perfeccionamiento del profesorado — publicaciones, seminarios, conferencias, reuniones nacionales e internacionales, modelos, experiencias, nuevas agencias institucionales, etc.— no parece que vayan más allá de ser la expresión de la honda y genuina preocupación que el tema despierta. La teoría y la realidad de la formación y perfeccionamiento del profesorado están plagadas de insuficiencias y contradicciones; y sus resultados son, por lo general, decepcionantes. Si bien es evidente que la problemática que emerge en la discusión teórico-pedagógica de la cuestión tiene una apariencia altamente tecnicada y compleja, los esquemas reales a que responde la práctica en la formación y perfeccionamiento del profesorado no presentan, en esencia, acusados cambios en relación con los prevalentes en el pasado.

Por otra parte, en los tres últimos decenios se puede constatar un incremento espectacular en las demandas, tanto cuantitativas cuanto cualitativas, formuladas a la educación por parte de los individuos, las familias y la sociedad en su conjunto. Lógicamente, este incremento se ha traducido en un crecimiento paralelo de las exigencias al profesor, cuyas responsabilidades han evolucionado mucho más deprisa que sus competencias, por la ausencia o inadecuación de las necesarias previsiones para su preparación profesional. Esta discrepancia es, sin duda, el producto de la acción combinada de diversos factores socioculturales que han impedido la formación y el mantenimiento actualizado de un profesor con las características, capacidades y destrezas requeridas para hacer frente con eficacia al reto de la educación en nuestros días.

Esta situación refuerza, como expuse en otro lugar (De la Orden, 1980), la actitud generalizada de insatisfacción no sólo con las formas, métodos y contenidos de la formación y perfeccionamiento del profesorado, sino también con las teorías, creencias y supuestos pedagógicos en que parecen sustentarse. La formación y perfeccionamiento del profesorado distan mucho de apoyarse en evidencias contrastadas, limitándose a sugerir elementos de los programas formativos y perfectivos que, en el mejor de los casos, descansan fundamentalmente en opiniones e hipótesis más o menos plausibles.

En resumen, la formación del profesorado está atravesando una crisis de identidad manifestada en la reconceptualización de las funciones de las instituciones formativas, expresión, a su vez, del cambiante significado del concepto de "profesionalidad", permanentemente invocado como la "última ratio" formativa. Preparar a los profesores como "profesionales" de la enseñanza significa, en primer lugar, que ha llegado el momento en que el servicio social de la educación exige de las personas que lo prestan unas competencias específicas que sólo pueden adquirirse mediante un proceso altamente especializado, pautado y racionalizado. Cualquier persona que domina un campo del saber, que conoce algo, puede ciertamente, en principio, enseñarlo; pero en modo alguno puede ser considerado un profesional de la enseñanza.

La urgencia hoy, lo que parece inaplazable para garantizar un mínimo de calidad en la educación, exigida por la complejidad de la vida contemporánea, es la formación de maestros y profesores que respondan a las características de un profesional. No otro parece ser el sentido del movimiento prevalente en la preparación del profesorado en la última década, el CBTE

(Competency Based Teacher Education) o formación de profesores basada en el desarrollo de competencias (Houston, 1974; Cooper, DeVault y otros, 1973; Nickse y McClure, 1981).

## LA PROFESIONALIDAD DEL PROFESOR

Escolano (1980) siguiendo la doctrina más generalizada en este tema, sintetiza las características de las profesiones en tres núcleos:

- Una profesión es una actividad escolarmente aprendida, lo que implica una preparación formal y la existencia de un cuerpo sistematizado de conocimientos teóricos transferible a la praxis profesional. Estos conocimientos son muy tecnificados y, en general, no resultan accesibles a las personas ajenas a la profesión.
- Una profesión es, por otra parte, una actividad social, necesaria funcionalmente y satisface, por tanto, expectativas de la comunidad.
- Las profesiones están reguladas por prescripciones y códigos de conducta que funcionan como mecanismos de autocontrol del grupo.

En síntesis, una profesión se apoya en tres bases interrelacionadas: una base societaria, una base de conocimiento y competencia y una base ética.

La sociedad genera y apoya una profesión porque necesita, y espera de ella, ciertos servicios singulares que sus miembros pueden prestar. Los profesores pueden ayudar sistemáticamente a los alumnos a lograr las metas educativas que la sociedad valora.

Este servicio singular sólo puede ser prestado eficazmente si los profesores poseen conocimientos especializados que no son, en general, patrimonio común de los miembros de la comunidad, al menos, en forma sistemática. La base de conocimientos del profesor como profesional está constituida por un conjunto de deficiones, reglas, patrones organizativos, líneas de justificación de la acción, estrategias y técnicas interrelacionadas que determinan un "saber" y un "saber como" referido a las metas educativas y a su logro por los estudiantes.

Por otra parte, las bases éticas proporcionan orientación y guía acerca del modo de realizar las funciones implicadas en la prestación del servicio. Esta base garantiza la calidad del servicio y protege directamente los intereses del alumno (cliente) e indirectamente los de la profesión. El código moral del profesor incluye no sólo sus obligaciones ante los alumnos, sino también la voluntad de aceptar la responsabilidad de los resultados de su acción (accountability) y un compromiso personal con la profesión educativa.

En el contexto de las bases social, de conocimiento y moral, con sus derivaciones de acción racional y sistemática, responsable de sus resultados, y de compromiso personal con el avance de la profesión, se configura el complejo perfil funcional del profesor. Pero ¿por qué hoy y no en otras épocas, se destaca la profesionalidad del profesor y su correlato la necesidad de una formación rigurosa y específica para una profesión a la que en mayor o menor grado han tenido acceso permanentemente, personas con distintos niveles y modalidades de conocimientos y competencias?

La respuesta sólo puede estar en los cambios sociales que han generado nuevas y más complejas metas educativas, como exigencia de la vida contemporánea, que se han traducido en transformaciones sustanciales de las instituciones educativas, perfilando, a su vez, nuevos "roles" del profesor, cuya acción sólo puede ser enmarcada en los estrictos límites de una profesionalidad altamente diferenciada. La incongruencia entre las exigencias de una profesionalización específica y las competencias actuales del profesor, derivadas de una formación en este área y la urgente solicitud de un cambio radical hacia una formación profesional.

## **EXPECTATIVAS SOCIALES, OBJETIVOS EDUCATIVOS Y ESTRUCTURAS ESCOLARES**

Los patrones y modelos de escuela y sociedad sólo pueden concebirse dinámicamente. En otro lugar (De la Orden, 1981) afirmaba que la escuela española hoy puede definirse como "una escuela en transición en el contexto de una sociedad en transición también". La escuela pretende dar respuesta a expectativas y exigencias incorporadas al elenco de valores, principios básicos y formas de comportamiento de la sociedad, determinando a quién, para qué, cómo, cuándo y dónde debe educar la escuela. Los problemas escolares son, pues, parte de los problemas sociales. Los cambiantes problemas económicos, tecnológicos, organizativos, políticos, sindicales, etc., en una sociedad predominantemente urbana y de extrema movilidad horizontal y vertical se proyectan de forma muy compleja en la determinación de las metas educativas y en los modelos de escuela.

En general, la extensión horizontal y vertical de las oportunidades escolares, junto a una diversificación y una mayor atención a las diferencias individuales, constituyen el telón de fondo de la transformación de los sistemas educacionales. Permanecen los objetivos básicos de desarrollo personal (cognitivo, actitudinal, psicomotor). El currículum sigue orientándose hacia las materias de enseñanza (instrumentos culturales, ciencias, humanidades y artes). Pero además, como afirmaba en otro artículo (De la Orden, 1981), la escuela ha comenzado a plantearse metas que antes no aparecían, al menos explícitamente en los programas: aprender a pensar, a aprender; desarrollar el interés y la competencia en el mantenimiento de la salud física y mental; preparar al individuo para el uso adecuado del ocio; capacitarle para resolver problemas éticos implicados en las complejas relaciones humanas; el desarrollo de actitudes de compromiso social y competencia ciudadana y económica, etc. La sociabilidad, característica humana esencial, requiere la personalización. Pero en las sociedades actuales, de base tecnológica, el énfasis en la personalización es una exigencia educativa básica. La comunicación interpersonal, es decir, el proceso mediante el cual un individuo intenta que un significado sea captado por otros, y las destrezas requeridas para asegurar la eficacia de este proceso, son considerados cada vez con más fuerza, como núcleos importantes de los objetivos escolares, dada su importancia en la vida individual y colectiva.

Con todos los riesgos que comporta caracterizar situaciones humanas complejas, me atrevo a señalar algunas características del modelo a que parece tender la escuela hoy:

- Orientación hacia los desarrollos y procesos científico-técnicos que permiten apreciar y reconocer sus contribuciones a la vida contemporánea, así como sus limitaciones.
- Implicación en los problemas ocupacionales.
- Sensibilidad y reacción ante los problemas sociales permanentes.
- Orientación hacia los valores (educación moral).
- Orientación hacia la persona y énfasis en las relaciones humanas como medio de hacer frente a las exigencias de la vida urbana en agrupaciones de alta densidad, del incremento del intercambio interregional e internacional y de las relaciones entre culturas diferentes.
- Uso creativo del tiempo libre.

La escuela española avanza en esta línea, aunque aún se halla distanciada de los sistemas escolares de otros países de nuestro ámbito cultural que iniciaron la marcha con anterioridad.

La ampliación y diversificación de las metas educativas, se ha traducido, a su vez, en un considerable incremento de la complejidad de la organización de los sistemas y centros escolares. Las escuelas deben atender ahora a más estudiantes y de un más variado origen socio-económico y cultural, con una multiplicidad de servicios escolares docentes y no estrictamente docentes cuya justificación se apoya en nuevas y cambiantes teorías pedagógicas.

¿Cómo se han proyectado estas transformaciones de las expectativas sociales y de los objetivos y estructura de la escuela en la función del profesor?

## LOS "ROLES" O PAPELES DEL PROFESOR HOY

Antes de examinar los cambios en las funciones del profesor, parece pertinente hacer algunas precisiones cautelares sobre el uso, quizá el abuso, del concepto de "role". La noción de "role" se concibe a veces inadecuada y superficialmente. Se descubre una tendencia a reificar los roles, a tratarlos como si fueran objetos, entidades fijas que las personas aceptan incondicionalmente al hacerse cargo de un puesto en una institución u organización. Grambs (1957), por ejemplo, concibe el "role" como "las formas en que la enseñanza determina el modo en que el profesor ha de sentir y actuar en el contexto de la escuela". Por ejemplo, si se habla del "role" del profesor como evaluador o juez del rendimiento en clase, se piensa en una persona que controla el conocimiento adquirido por los conocimientos. Se presupone que el título "profesor" implica unas actitudes, normas y conductas predeterminadas que no se modifican en la interacción de la conducta profesional. Cicourel (1970) afirma que una visión unidimensional del "role" proporciona una concepción distorsionada de lo que ocurre cuando una persona actúa en un contexto institucional. En cierto sentido puede hablarse de que la enseñanza tiene unas características generales que nos permiten identificar al profesor como la persona que realiza esa actividad. Sin embargo, estas características generales nos proporcionan sólo una versión parcial del significado de ser "profesor". Más acertada parece la concepción del "role" como determinado por las creencias, normas y acciones de personas que interaccionan dentro del

contexto escolar en que la enseñanza se desarrolla. No pueden darse por supuestas las características fijas de los "roles". Por ejemplo Cusick (1973) ofrece una visión diferente del "role" del profesor examinando la interacción social en una escuela secundaria. Sugiere que los contactos directos del profesor con los alumnos tienden a despojarle de la autoridad intelectual y educativa, definida tradicionalmente como inherente a la situación escolar. Más espectacular es el hallazgo de Haller (1967) quien detecta una permanente y solapada negociación y reciprocidad entre alumnos y profesor, para establecer el modelo lingüístico de la clase. El resultado más frecuente es el acercamiento del profesor a los modos expresivos de los niños que muy raramente aceptan el patrón de lenguaje profesoral.

En resumen, la comprensión del "role" del profesor implica el análisis de la interacción de las estructuras institucionales y los individuos. Una discusión más amplia de este problema puede verse en Lynch y Plunkelt (1976).

Con estas precisiones como fondo, pasamos a examinar los roles del profesor en el contexto educativo actual.

En primer lugar, parece relativamente claro que el papel de monopolizador del saber y transmisor del mismo empieza a declinar, dando paso al "role" de mediador. El profesor se convierte en un director y orientador del aprendizaje, ofreciendo a los alumnos directrices para centrar los problemas, estimulando la aportación de alternativas de solución y criterios para la selección de las más apropiadas. Esta orientación supone que el profesor trabajaría directamente con grupos pequeños, de los que sería tutor, ayudando a cada alumno a descubrir y cultivar sus intereses y capacidades y a conocer sus limitaciones.

Dentro de esta función general, podemos situar algunos de los roles señalados por Burdin (1975):

- *Especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje.* El profesor habrá de ser capaz de usar diversos instrumentos para diagnosticar y guiar el aprendizaje de cada alumno individualmente. Para ello, naturalmente, precisará que las escuelas dispongan de registros completos y actualizados en todo momento y de fácil acceso —computerizado quizá— con información procedente de muy diversas fuentes: interviews, tests y pruebas variados, observaciones de distintos profesionales, destrezas demostradas por el alumno y resultados de los más variados ejercicios, incluyendo simulaciones y juegos.
- *Especialista en recursos de aprendizaje.* Será un buen conocedor de las diversas fuentes de datos e información y las formas de acceso a ellas, así como de las formas más adecuadas de ayudar a los alumnos a conseguir la información más relevante. Además, el profesor será capaz de ayudar a los estudiantes a relacionar la información e ideas provenientes de diversas fuentes con sus valores y objetivos personales y sociales; a sintetizar e interpretar la información y aplicarla a la resolución de problemas significativos.
- *Facilitador del aprendizaje en la comunidad y, en general, fuera de la escuela.* Habrá de crearse un archivo de recursos de la comunidad accesibles a los alumnos; organizar experiencias de aprendizaje individual y en grupo fuera de la escuela; invitar a personas y grupos de la comunidad al centro docente.

- *Especialistas en la convergencia interdisciplinaria de saberes.* El profesor servirá como mediador para ayudar a los alumnos a identificar, asegurar y utilizar con la máxima eficacia recursos impresos, no impresos y personales, y a sintetizar las relaciones interdisciplinarias.

Por otra parte, al profesor hoy se le pide que prepare a los alumnos específicamente para vivir en sociedades urbanas de compleja estructura económica, social, ocupacional y en un mundo en que los valores cambian con rapidez. En esta línea, el profesor debe asumir, en opinión de Burdin (1975), papeles tales como:

- *Clasificador de valores.* El profesor habrá de encontrar modos efectivos de orientarse a sí mismo y a los estudiantes para percibir valores y su jerarquía en armonía con las propias convicciones y las exigencias sociales y humanas en general. La permanente búsqueda de valores personalmente relevantes y congruentes con la convivencia democrática y la realidad es una tarea indeclinable para la escuela contemporánea.
- *Promotor de relaciones humanas.* Crear un clima de clase potenciador de relaciones humanas satisfactorias, diseñar experiencias significativas y relacionar las actividades de la escuela con situaciones en la comunidad social, nacional e internacional es una función del profesor actual, si ha de preparar a los alumnos para su integración en la compleja vida de nuestro mundo. Formar hombres orgullosos de su patria y solidarios con otras culturas y países es un objetivo prioritario. La comprensión y la tolerancia de la diferencia son cultivos precisos para la supervivencia de todos. El fanatismo religioso y político, el racismo y etnocentrismo, el nacionalismo exacerbado, deben presentarse a los estudiantes en su real significado: motivos del fratricidio humano.
- *Consejero profesional y del ocio.* En una sociedad en que los cambios tecnológicos son factores de permanente reestructuración del panorama ocupacional y de la aparición de nuevas formas de trabajo, el profesor integrado en equipos educativos debe conocer las opciones generales de colocación y relacionarlas con la información disponible acerca de las capacidades e intereses de los alumnos. Igualmente, el profesor debe ofrecer alternativas valiosas para el empleo del tiempo libre

Tomando como base los informes de los países miembros de la UNESCO, participantes en la 35ª Conferencia sobre Educación, celebrada en Ginebra en 1975, se elaboró un documento de trabajo (Goble y Porter, 1977) que identificaba las tendencias de cambio en el papel del profesor. He aquí estas tendencias, que, en gran medida, coinciden y confirman el análisis precedente. Se vislumbran tendencias hacia,

- Funciones más diversificadas en el proceso de instrucción y la aceptación de una mayor responsabilidad en la organización del contenido de enseñanza y aprendizaje.
- Una disminución del énfasis en la transmisión de conocimiento acentuando en cambio la función de organización del aprendizaje de los alumnos utilizando al máximo los recursos educativos de la comunidad.
- La individualización del aprendizaje y un cambio decisivo en la estructura de las relaciones profesor-alumno.
- La ampliación del uso de la moderna tecnología educativa.
- Mayor aceptación de una más amplia cooperación entre los profesores de cada centro, modificando la estructura de las relaciones inter-docentes.



- Aceptación de la necesidad de trabajar en una relación más estrecha con los padres y otros miembros de la comunidad y una mayor implicación de la escuela en la vida comunitaria.
- Aceptación de una mayor participación en los servicios no estrictamente docentes de la escuela y en las llamadas actividades extra-curriculares.
- Aceptación de la disminución de autoridad tradicional en relación con los alumnos y sus padres.

Los "roles" señalados y las tendencias constatadas en la 35a Conferencia sobre Educación reconceptualizan al profesor como un profesional de alto nivel: especialista en enseñanza-aprendizaje; capaz de diseñar situaciones, experiencias y actividades instructivas con alta probabilidad de que los alumnos alcancen objetivos con validez personal y social; sabiendo cómo utilizar eficazmente personas, tiempo, espacio, técnicas, recursos y materiales con finalidad instructiva; con capacidad para diagnosticar necesidades de instrucción y evaluar los resultados del aprendizaje; conocedor de las metas y estrategias sociales de una democracia; con capacidad simultánea de liderazgo y de seguimiento; con dominio de las técnicas de trabajo cooperativo; capaz de orientar individualmente y en grupo a los alumnos para que puedan resolver satisfactoriamente sus problemas escolares, vocacionales y personales. Estas características diseñan el perfil de un profesional que presta un servicio social relevante competentemente y con responsabilidad ante sus alumnos y ante la comunidad.

## CONCLUSION

Estamos ya lejos de la doble figura estereotipada del "maestro de clase" y del "profesor de disciplina". En consecuencia, la formación del profesorado precisa cambiar su orientación para satisfacer estos requerimientos. La formación del profesor hoy debe, pues, responder a los cambios en el role, funciones y responsabilidades que las sociedades contemporáneas exigen y, al mismo tiempo, facilitar y potenciar estos cambios.

Si cierta formación del profesorado ha sido siempre necesaria y deseable, la formación profesional del especialista en enseñanza y aprendizaje en nuestros días, con el dominio de unas técnicas y modos de hacer específicos, apoyados en un cuerpo de conocimientos teóricos, que le configuran como el único competente y responsable para prestar un servicio relevante a la sociedad, resulta ineludible e inaplazable.

## REFERENCIAS

- Burdin, J. (1975). *The changing world and its implications for teacher education*. En K. Ryan (Ed.), 'Teacher Education', 35<sup>th</sup> Yearbook of the N.S.S.E., University of Chicago Press, Chicago.
- Cicourel, A. (1970). *Basic and normative rules in the negotiation of Status and role*. En H. Dreitzel (Ed.), 'Recent sociology 2: Patterns of communicative behavior', McMillan, New York.
- Cooper, J.M., DeVault, M.V. y otros (1973). *Competency Based Teacher Education*. McCutchan, Berkeley.

- Cusick, P. (1973). *Inside High School, the student's world*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Escolano, A. (1980). *Diversificación de profesiones y actividades educativas*. R.E.P. n.º 147, Enero-Marzo, págs. 83-98.
- Goble, N.M. y Porter, J.F. (1977). *The changing role of the teacher*. UNESCO-NFER, Slough.
- Grambs, J. (1957). *The roles of the teacher*. En L. Styles (Ed.), 'The teacher's role in American society', Harper Bros, New York.
- Haller, E. (1967). *Pupil influence in teacher socialization: A sociolinguistic study*. Sociology of Education, Vol. 40, págs. 316-333.
- Houston, W.R. (Ed.) (1974). *Exploring Competency Based Education*. McCutchan, Berkeley.
- Lynch, J. y Plunkelt, H. (1973). *Teacher education and cultural change*. Allen and Unwin, London.
- Nickse, R. y McClure, L. (Eds.) (1981). *Competency-Based Education*. Teachers College Press, New York.
- Orden, A. de la (1980). *Técnicas de formación y actualización del profesorado*. R.E.P., n.º 147, Enero-Marzo, págs. 80-81.
- Orden, A. de la (1981). *la escuela en transición*. Revista de Educación, Año XXVIII, n.º 266. Enero-Abril, págs. 133-149.
- Ryan, K. (Ed.) (1975). *Teacher education*. The 74<sup>th</sup> Yearbook of the N.S.S.E. Part II. University of Chicago Press, Chicago.
- Woodring, P. (1975). *The development of teacher education*. En K. Ryan (Ed.), 'Teacher education', 74<sup>th</sup> Yearbook of the N.S.S.E. Part II. University of Chicago Press, Chicago.