

LA FORMACIÓN PERSONAL A TRAVÉS DE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS

Por Amparo Martínez Sánchez
Universidad de Valencia

1. EL ESPACIO DIDÁCTICO Y SUS DIMENSIONES

En líneas generales podemos considerar que el espacio didáctico básicamente viene definido por dos núcleos: el formado por la intersección de las dimensiones curricular e interactiva y el vinculado a variables situacionales (Martínez Sánchez, 1983).

Como aspecto central se destaca el interactivo-curricular que sitúa globalmente el acto docente en el universo de los actos de comunicación y particularmente en aquellos que acentúan el valor de la persona. Desde esta perspectiva se evidencia que la eficacia de la actividad didáctica está condicionada, de una parte por variables vinculadas a la díada profesor/alumno tanto por lo que se refiere a las funciones específicamente docentes, cuanto a las que aluden a las interacciones personales que tienen como consecuencia la optimización de la enseñanza. De otro lado, en la comunicación didáctica están evidentemente presentes los aspectos vinculados específicamente al *proceso curricular* —planificación, desarrollo y evaluación—. Unos y otros elementos —curriculares y personales— en mutua interacción, definen la concreta naturaleza del proceso didáctico.

Destacadas las dimensiones anteriores, se hace necesario la referencia al núcleo situacional que incluye los factores socio-estructurales, los vinculados a la organización del Centro Educativo y, muy especialmente, los que definen el clima del aula escolar. La actividad didáctica, pues, queda inscrita y matizada por un ámbito social con una triple instancia: la inmediata del aula, la institucional y la del contexto sociocultural.

Los factores referidos a la organización del Centro y al contexto social están relacionados con la actividad didáctica en tanto facilitan, vs. dificultan; apoyan vs. debilitan; refuerzan vs. inhiben la actividad didáctica. Los vinculados al «clima del aula» ofrecen un marco referencial de la docencia —*curriculum oculto*— que en sí mismo se constituye en objeto de aprendizaje y en modificador sustancial del *curriculum* en su acepción más estricta.

La obligada referencia al aula implica la consideración de unas concretas realidades ambientales que determinan la existencia de un escenario instruccional, definido por variables espacio-temporales y psicosociales, que configuran la vida del aula y el desempeño de las tareas académicas.

Desde la perspectiva en la que nos hemos instalado el proceso didáctico queda enmarcado en un modelo interactivo, de determinación recíproca, que sostiene que la actividad didáctica resulta ser una función de la interacción triádica de variables ambientales, personales y curriculares.

1.1. Núcleo situacional: el clima del aula

Este constructo nos remite a la consideración de una realidad subjetivada referida a los atributos del ambiente de trabajo que determinan los comportamientos individuales y grupales de sus componentes. El estudio de las principales dimensiones del ambiente del aula nos remite, como marco de referencia, a las aportaciones realizadas por distintos autores al abordar el estudio del clima de las organizaciones en general y, más específicamente, el de las educativas (Peiró, 1986; Martínez Sánchez, 1988). Estas dimensiones se sintetizan en cinco apartados:

1. *Dimensión de autonomía individual*

Queda descrita por la capacidad que se da al individuo para organizar responsablemente su propio trabajo. Incluye las oportunidades que ofrece la organización para el desarrollo de la creatividad y de la iniciativa personal; incluye también la independencia y libertad para dirigir sus actividades, distribuir su tiempo y no estar sometido a un permanente control.

2. *Dimensión referida a la estructura impuesta*

Alude fundamentalmente al tipo de supervisión establecida al modo en que establecen objetivos, tareas, estrategias y métodos, al tipo de dirección que se ejerce en el trabajo, a la flexibilidad o formalización de las tareas de trabajo.

3. *Dimensión de orientación de la tarea hacia la recompensa y el logro*

Aglutina esta dimensión todos los aspectos relacionados con satisfacción de logro, obtención de recompensas y, en definitiva, con la orientación que se ofrece para la realización de actividades que conduzcan al éxito.

4. *Dimensión de apoyo y consideración a la persona*

Agrupar a las variables que describen las situaciones de atención, respeto, consideración y apoyo personal, el clima con que se establecen las relaciones personales y la participación en las actividades.

5. *La dimensión de desarrollo personal*

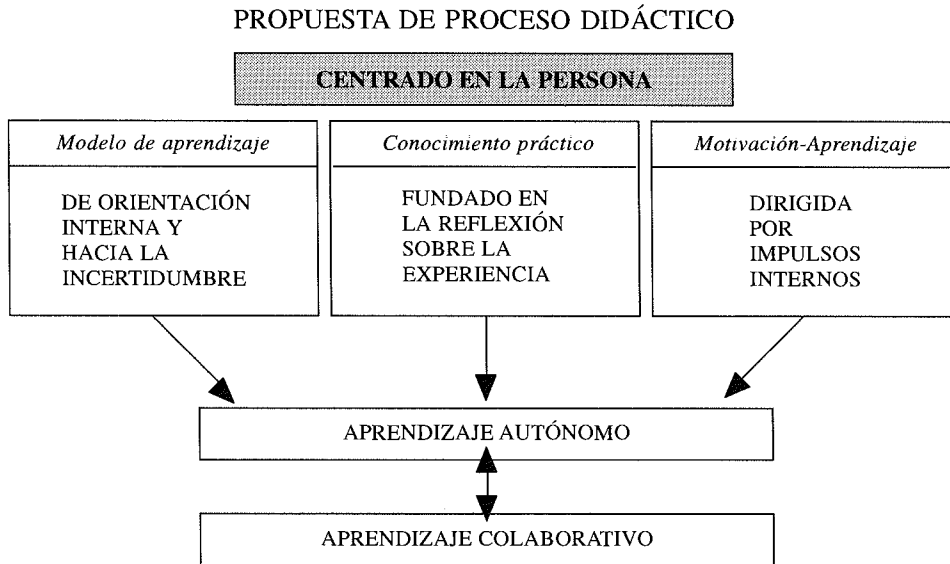
Viene definida por las variables que contribuyen al perfeccionamiento del individuo en su tarea, a la posibilidad que se ofrece para que adquiera nuevos conocimientos y métodos que se conduzcan a un proceso de superación y promoción personal, profesional y social.

En definitiva, el clima del aula —ambiente de trabajo real y percibido— supone la referencia a percepciones subjetivas y a un sistema de significados compartidos respecto a una situación concreta. Estos significados tienen su origen en la interacción social que se produce entre las personas que condiciona el comportamiento del individual y grupal, que no está simplemente determinado por influencias externas, ni tampoco solamente por impulsos internos, sino por la interacción de unos y otros.

1.2. Núcleo interactivo-curricular

Como ha quedado indicado anteriormente, desde la perspectiva en que nos situamos, el estudio de la naturaleza específica de la función didáctica nos remite a la

consideración de la persona como referencia central de todo el proceso. Esto es, se parte del supuesto de que la actividad didáctica está regida por el «*despliegue del potencial educativo de la persona*» (García Hoz, 1993). En consecuencia, nuestra propuesta queda sintetizada en el siguiente modelo:



El aprendizaje autónomo

La consideración de la persona como centro de la función didáctica, en líneas generales, comporta la exigencia de instalarse en un proceso que tiene como finalidad prioritaria el desarrollo de la autonomía personal específicamente «*en*» y «*a través*» de las experiencias vinculadas a los procesos didácticos. Esto supone admitir que básicamente se debe proporcionar a los sujetos experiencias de aprendizaje que les introduzcan en la vía del aprendizaje adulto y de la educación permanente.

Las experiencias «*de aprendizaje adulto*» constituyen la base del aprendizaje autónomo entendido como «*la forma en que la mayor parte de los adultos adquieren nuevas ideas, destrezas y actitudes... debido a que los que aprenden tienen la principal responsabilidad en la planificación, desarrollo y evaluación de sus propias experiencias de aprendizaje*» (Merriam y Caffarella, 1991, pág. 41).

Es necesario añadir, por otra parte, que el aprendizaje autónomo no sólo no excluye la posibilidad de los aprendizajes compartidos, sino que, como denominador común incluye y exige la incorporación de experiencias de aprendizaje compartido en el que se empleen estrategias que entrenen en la confrontación de opiniones e ideas, en el debate, en el trabajo de equipo y en tareas que exijan la cooperación. En este sentido, podría decirse que aprendizaje autónomo y aprendizaje colaborativo son conceptos que mutuamente se implican.

En una somera aproximación a la naturaleza del aprendizaje autónomo es necesario hacer referencia a tres dimensiones fundamentales: 1.º) Los modelos de aprendizaje. 2.º) El nivel de discurso en el que se sitúa la adquisición del conocimiento. 3.º) El planteamiento de la motivación.

Respecto a la dimensión «modelos de aprendizaje» pensamos que el aprendizaje autónomo exige un proceso que evolucione desde situaciones de dependencia hacia progresivas metas de autonomía, de tal manera que el estudiante se vaya convirtiendo en el principal responsable de la planificación, desarrollo y evaluación de las propias experiencias de aprendizaje.

Por lo que se refiere al «nivel de discurso en la adquisición de conocimiento», el aprendizaje adulto requiere el desarrollo de la reflexión sobre la propia experiencia que implica por una parte el entrenamiento en estrategias reflexivas y, por otra, la necesidad de que cada sujeto analice y reflexione sobre el sistema de valores que sustenta su planteamiento educativo y sobre los modos concretos de actuación con los que traslada su sistema de valores a la práctica concreta del aula.

Finalmente, la motivación para aprender, desde la perspectiva del aprendizaje autónomo, debe estar regida por impulsos internos, por una motivación de logro dirigida a la consecución de progresivos éxitos que establezcan relaciones de contingencia entre comportamientos del sujeto y logros. Además del desarrollo de la motivación de logro vinculada a comportamientos individuales, el aprendizaje adulto también ha de incorporar estructuras de meta cooperativas (Alonso Tapia y Pardo Merino, 1990).

2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE UN CASO PRÁCTICO

La experiencia que se presenta intenta comprobar la validez empírica del modelo de proceso didáctico propuesto y toma como punto de partida tres supuestos fundamentales:

1. La formación de la persona constituye, en el núcleo básico de referencia, el fin principal y el quehacer prioritario de cualquier proyecto educativo.
2. La función docente trasciende la mera conceptualización técnico-instrumental que reduce la acción educativa a la resolución de problemas preestablecidos y se centra en la autorreflexión sobre los valores educativos y en los modos concretos de transferirlos a la práctica cotidiana del aula.
3. El pensamiento y la vivencias de los alumnos sobre la enseñanza tienen una estrecha relación con los resultados de aprendizaje, tanto los que se refieren al rendimiento académico como los vinculados al ámbito de las actitudes.

2.1. Diseño metodológico

El esquema de trabajo se centra en la puesta en práctica y valoración del proceso didáctico seguido en el desarrollo del Programa de Didáctica —curso 1992-93— de 3.º de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Asimismo se valoran también los efectos de la experiencia vinculados al rendimiento de los estudiantes tanto en aprendizaje cognitivo como en logros actitudinales.

El proceso didáctico queda definido por una serie de experiencias que tienen lugar en un «escenario docente» que se caracteriza por un clima de trabajo centrado en la formación de la persona a través de su preparación profesional concebida como un proceso reflexivo teórico-práctico. Al término del mismo se lleva a cabo una valoración referida a los resultados y a las percepciones sobre el proceso.

2.2. Objetivos que se pretenden

Básicamente se ha pretendido superar las trabas burocráticas que, con demasiada frecuencia, presiden el desarrollo de la docencia haciendo que los estudiantes se conviertan en «meros productos» y que la enseñanza quede reducida a la búsqueda de simples resultados cuantificables. Proponemos como alternativa el desarrollo de un proceso docente que apueste por la creación de un clima de trabajo que potencie la formación teórico-práctica del estudiante y el establecimiento de una relación educativa centrada en la formación de la persona. Este objetivo general se operativiza a través de tres aspectos:

1.º) Proporcionar una seria fundamentación científica contrastada y reformulada a través de la reflexión sobre el proceso didáctico seguido en el desarrollo de la materia, sobre el propio trabajo, los sistemas de evaluación empleados y, en general, sobre toda la dinámica de la vida del aula.

2.º) Proponer diversas experiencias didácticas que potencien tanto el aprendizaje autónomo como el trabajo colaborativo, de forma que los estudiantes, a través de la vida cotidiana, experimenten nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y modelos innovadores en la comunicación interpersonal y en la gestión del aula.

3.º) Estimular el protagonismo del alumno y su progresiva participación en la realización de tareas, propuesta de actividades, evaluación del proceso didáctico, de modo que se establezca una dinámica en la que el estudiante progresivamente sea el que diseñe su propio Proyecto Educativo.

2.3. Población sobre la que versa

La población está formada por los 35 estudiantes que voluntariamente se inscribieron en el grupo. De ellos el 94 % son mujeres y el 6 % hombres. La distribución por edades es la siguiente: el 69 % tienen entre 21 y 23 años; el 23 % de 24 a 26 años y los que tienen de 27 a 30 años constituyen el 8 %. Respecto de los estudios cursados previamente el 28 % son Diplomados en las Escuelas de Formación de Profesores —de éstos 3 son Maestros en ejercicio—, el 3 % corresponde a una Licenciada en Psicología y el 69 % han cursado los primeros años de la Licenciatura en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

2.4. Desarrollo del Programa de la asignatura

La secuenciación general de los contenidos toma como punto de partida el conocimiento y análisis teórico-práctico del aula escolar y de sus dimensiones constituyentes haciendo especial hincapié en el clima y en la gestión de la clase.

Las experiencias didácticas que se proporcionan a los estudiantes giran en torno a los diversos formatos de clase que se suceden en el desarrollo de la docencia y que se sintetizan en los modelos siguientes:

Modelo 1: Clases centradas en análisis crítico de distintos materiales.

Modelo 2: Clases expositivas del Profesor.

Modelo 3: Estudio de casos.

Modelo 4: Debates en torno a Documentos Técnicos.

Modelo 5: Trabajo en equipos.

Los trabajos que han realizado los estudiantes se centran en tres capítulos:

Trabajo de campo: Estancia intensiva de 15 jornadas lectivas en un Centro Escolar. En ellas los estudiantes realizan observaciones sistemáticas de la vida de un aula y recogen distintos materiales y documentos que sirven de base para la reflexión individual, el debate en pequeños grupos y la puesta en común de las experiencias tenidas en los distintos escenarios escolares.

Lectura-Recensión de obras de contenido didáctico: Recensionan con carácter obligatorio cinco obras, cuatro de ellas recomendadas por el Profesor y una elegida libremente por los alumnos. Con ello se pretende que el estudiante tome contacto con diversos autores que tratan temas relacionados con los núcleos que se abordan en el Programa de la asignatura y que se entrenen en el análisis y valoración crítica de autores y obras.

Trabajo de iniciación a la investigación. Los trabajos son realizados en equipo. Todos tienen como objetivo común «**el conocimiento y comprensión de la vida en las aulas y los procesos de enseñanza**». Constan de una primera parte de trabajo individual, centrada a la elaboración y recogida de materiales y una fase posterior de trabajo de grupo dirigida al análisis de contenido, la elaboración de interpretaciones y la obtención de conclusiones.

2.5.1. *Evaluación de los estudiantes*

Se realiza a través de la observación sistemática de su implicación en las clases y de su participación en los trabajos grupales; de la valoración de los trabajos realizados; de las diversas pruebas propuestas a lo largo del curso y, finalmente, de la valoración del trabajo de iniciación a la investigación.

2.5.2. *Evaluación del profesor*

Se lleva a cabo por medio del Cuestionario empleado al efecto por la propia Universidad, que comprende cinco bloques de variables y dos cuestiones de valoración general. Como complemento, hemos solicitado de los estudiantes que, de manera abierta y anónima, expresen su valoración sobre los aspectos más destacados, positivos y negativos, del comportamiento docente del Profesor.

2.5.3. *Evaluación del proceso didáctico*

La evaluación del proceso didáctico seguido en el desarrollo del programa y la puesta en práctica de las actividades del curso, la han realizado los estudiantes y se ha centrado en dos indicadores: el clima de trabajo percibido y el proceso metodológico empleado.

La evaluación del clima del aula se realiza a partir de la valoración del estímulo «La clase de Didáctica» por medio de siete Escalas del Diferencial Semántico—Factor Evaluación—. Se lleva a cabo en dos fases, la primera en los primeros días del curso y la segunda en el mes de abril. Complementariamente, al finalizar el curso, se pide a los estudiantes que, de manera abierta, flexible y anónima aporten sus percepciones y vivencias respecto al «clima de trabajo percibido».

Respecto de la evaluación del proceso metodológico, en la etapa final del curso académico se pasa un Cuestionario en el que se solicita la valoración, en una escala de 10 puntos, de seis variables relacionadas con el proceso didáctico empleado en el desarrollo de la materia: 1.º) Grado de claridad en la definición de los objetivos del programa. 2.º) Organización del curso. 3.º) Técnicas de trabajo empleadas. 4.º) Interés suscitado por los trabajos. 5.º) Atención prestada a las actividades de los

participantes. 6.º) Opinión general acerca del curso. El Cuestionario incluye, además, una pregunta abierta para la expresión de comentarios adicionales sobre el proceso.

3. ESTUDIO DE RESULTADOS

Nos referimos, en primer lugar, a los resultados obtenidos por los estudiantes que se han distribuido de modo que el 8,57 % ha obtenido la calificación de Aprobado; el 57,14 % la de Notable y el 25,71 % la de Sobresaliente, de éstos dos alumnos con Matrícula de Honor. Las deserciones han ascendido al 8,57 %. No ha habido ningún aplazamiento de convocatoria.

Respecto de la evaluación del profesor, las estimaciones de los estudiantes han sido notablemente positivas y con un alto grado de homogeneidad. Se han destacado las valoraciones referidas a la actitud del profesor hacia los alumnos. Ofrecemos como síntesis los valores medios obtenidos en las dos cuestiones generales valoradas por los estudiantes.

1. Recomendarías la asignatura a otros estudiantes. Media 3,68. Desviación típica 1,25.

2. Recomendarías el profesor a otros estudiantes. Media 3,92. Desviación típica 0,88.

Las apreciaciones realizadas de manera abierta por los estudiantes privilegian los aspectos siguientes:

1.º) Atención y orientación a los estudiantes en la realización del trabajo en curso.

2.º) Comprensión, apoyo y consideración hacia las personas.

3.º) Clima de trabajo y entusiasmo en el ejercicio de la profesión.

Respecto a la valoración del proceso didáctico, hacemos referencia a dos grupos de cuestiones:

1.º) *La relacionada con la actitud hacia «la clase didáctica».* A través de los perfiles semánticos, obtenidos al comienzo y al final del curso, se pone de manifiesto que en la apreciación de los estudiantes, el estímulo «La clase de Didáctica» ha pasado de una valoración inicial meramente neutral a otra notablemente inclinada hacia la polaridad positiva. La media global en el Factor Evaluación en la aplicación inicial es de 4,3, valoración que se encuentra en la zona neutral de la escala y cuando emiten la segunda valoración, puede decirse que su actitud hacia «La clase de Didáctica» es muy positiva, la media obtenida es de 6,2.

2.º) *Variables específicamente referidas al proceso didáctico.* El análisis de los datos obtenidos por medio del Cuestionario de opinión nos remite a dos consideraciones fundamentales: la gran homogeneidad de las valoraciones y la alta positividad de la media del grupo en la totalidad de las variables.

Cuando se refieren a los objetivos del curso, el 87 % afirma que han estado claramente definidos, más de un tercio de los consultados ha puntuado entre 9 y 10 esta cuestión, sólo el 13 % indica que han sido «un poco vagos o indefinidos».

Por lo que respecta a la organización del curso, la valoración del 70 % se sitúa en la franja que considera el curso «excepcionalmente bien organizado» —de este porcentaje el 20 % está entre las puntuaciones 9 y 10—. Para el 29 % la organización del curso, aunque ha sido satisfactoria, no ha rebasado las puntuaciones 5 y 6.

En cuanto a los valores obtenidos en la variable «Empleo de técnicas», el 84 %

—con puntuaciones entre 7 y 10— estima que las técnicas utilizadas han sido «efectivas y variadas». El 16 % restante ha considerado que las técnicas empleadas «sólo han cambiado ocasionalmente», incluso ha habido un alumno que ha puntuado con 4 esta variable.

La cuestión menos valorada es la referida a «interés suscitado por el curso». Es la variable en la que ninguna valoración ha alcanzado la máxima puntuación. Sin embargo, el 68 % se encuentra en la franja que opina que «los participantes están usualmente interesados»; el 29 % piensa que los participantes «parecen sólo medio interesados» y el 3 % que «están poco interesados».

El aspecto más valorado, es el referido a «la atención prestada a los trabajos de los estudiantes», la moda —el 48 %— se sitúa en la puntuación 9; el 20 % asigna a este aspecto la máxima puntuación, estando todos los valores por encima de 6. Se pone de manifiesto que los estudiantes han sido conscientes de que la experiencia didáctica ha tenido como principal preocupación la atención y ayuda a las personas tanto en el desarrollo de las tareas académicas como en la integración en el grupo-clase y la potenciación de la autonomía personal en el aprendizaje.

Respecto a la valoración global del curso, las opiniones son altamente positivas, la media se encuentra en la puntuación 8; el 87 % se ha instalado en la franja valorativa que indica que «éste ha sido uno de los cursos más interesantes, informativos, útiles y de ayuda personal»; sin embargo, no hay que dejar de considerar que el 13 % estima que ha sido «un curso común y corriente, en cuanto a interés e información».

Comentarios y sugerencias adicionales

Las opiniones expresadas de manera abierta básicamente se refieren a cuatro dimensiones que han aparecido con un alto nivel de redundancia:

1.º) *Trabajo realizado*. Se destaca como denominador común que ha sido «intenso, continuado, formativo y agradable».

2.º) *Desarrollo de los contenidos*. En general se valora positivamente el desarrollo de los núcleos temáticos, aunque hay algunas opiniones sobre la falta de equilibrio en cuanto a la distribución del tiempo empleado.

3.º) *Evaluación del curso*. Prácticamente todas las opiniones ponen de manifiesto su acuerdo con el sistema de valoración empleado; justifican esta conformidad sobre todo porque se han valorado los resultados, el proceso seguido, los trabajos individuales y de equipo y porque la evaluación ha incluido no sólo a los estudiantes sino también al profesor.

4.º) *Atención a la persona y relaciones personales*. Lo que se ha destacado, como denominador común, ha sido el alto nivel de valoración concedido al capítulo de las relaciones personales establecidas a través del desarrollo de la materia. Se subrayan tanto las relaciones Profesor/Alumno como las establecidas entre Profesor/Clase y entre compañeros y equipos de trabajo.

4. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Pese a la gran dificultad de control que presenta el trabajo realizado por su complejidad y extensión, concluida la experiencia y, consideradas sobre todo las percep-

ciones, opiniones y vivencias de los estudiantes, presentamos algunas reflexiones, a modo de síntesis interpretativa:

1. Nuestra experiencia ha puesto de manifiesto que la existencia de un clima favorecedor del desarrollo de la persona y el establecimiento de relaciones personales fundadas en el respeto y en la colaboración, generan un ambiente estimulante de trabajo que potencia el aprendizaje y el buen rendimiento de los estudiantes.

2. Las actividades prácticas que fomentan la participación, la capacidad crítica y el aprendizaje autónomo, están estrechamente vinculadas con la creación de actitudes positivas hacia la enseñanza.

3. La importancia de que la enseñanza se sitúe en «un discurso práctico» que requiere el entrenamiento en estrategias reflexivas y la profundización en el conocimiento del propio sistema de valores educativos.

4. Existe una alta vinculación entre la orientación, apoyo personal, y atención a las actividades de los alumnos y la valoración del curso y del desempeño de la función docente del profesor.

5. Constatamos la enorme dificultad de desarrollar experiencias de aprendizaje autónomo; los estudiantes tienen hábitos muy afianzados de «aprendizaje dependiente», excesivamente conducido por el profesor. Pensamos que la resistencia a aceptar «procesos de aprendizaje autónomo» se debe a la poca tolerancia hacia la incertidumbre y a que el modelo usualmente empleado ofrece más seguridad respecto a la consecución de logros específicos e inmediatos y exige menor esfuerzo e implicación personal.

Como reflexión final cabe añadir que el trabajo realizado ha evidenciado la validez empírica del modelo teórico propuesto sobre el proceso didáctico. Por tanto, se hace necesario el entrenamiento en experiencias de aprendizaje autónomo y aprendizaje colaborativo.

Esto conlleva para los estudiantes la asunción de la principal responsabilidad en la planificación, desarrollo y evaluación de las propias experiencias de aprendizaje y la necesidad de implicarse trabajos cooperativos. Para el profesor comporta la exigencia de inscribir el proceso didáctico en este discurso hecho que reclama la propuesta de tareas divergentes y creativas, el desarrollo del pensamiento crítico y de la autonomía personal de los estudiantes.

5. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, J. y PARDO MERINO, A. (1990), *Motivar en el aula*. Madrid. Universidad Autónoma.

CARR, W. (1989), *Quality in Teaching*. Londres. The Palmer Press. En castellano: *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla. Díada. 1993.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1992), *Teacher Development and Educational Change*. London. The Falmer Press.

GARCÍA HOZ, V. (1993), *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid. Rialp.

KNOWLES, M. (1984), *The Adult Learner: A neglected species*. Gulf. Houston.

LAWTON, D. (1987), «La evolución de la función docente y sus consecuencias en la formación de los educadores». *Perspectivas*, vol. XVII, n.º 1, págs. 97-105.

MARCELO, C. (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1983), «Dimensiones del espacio didáctico», en *Enseñanza*, n.º 1, pp. 31-56.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1988), «El aula como ámbito de trabajo» en De Pablos, J., *El trabajo en el aula*, Sevilla. Alfar, pp. 227-265.

MERRIAM, S. y CAFARELLA, R. (1991), *Learning in Adulthood*. New York, Jossey-Bass.

PEIRÓ, J. M. (1896), «Organizaciones y medio ambiente», en Jiménez Burillo F. y Aragonés, J. I., *Introducción a la Psicología ambiental*. Madrid. Alianza.

SCHÖN, D. A. (1987), *Education the reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers. En castellano: *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós, 1992.

STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.

TENNANT, M. (1991), *Adulter y aprendizaje. Enfoques psicológicos*. Barcelona. El Roure.

WITTROCK, M. C. (1986), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.

ZEICHNER, K. M. (1987), «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 282 págs. 161-190.