

## PARADIGMAS BASICOS EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

*Recibido para arbitraje: 28/08/2006*

*Aceptado para publicación: 26/02/2007*

- **Mcs. Prof. Auxifranty Suárez:** Profesor de la Cátedra de Psicología Aplicada a la Odontología de la UCV, Magíster en Ciencias, mención Sexología. Magíster en Ciencia, mención Orientación
- **Pbro. William A. Rodríguez García:** Sacerdote, Profesor de la Cátedra de Psicología aplicada a la Odontología de la UCV Profesor de Bioética.

### Resumen

El presente trabajo nos aproxima a la discusión del término de los paradigmas básicos en la formación de del profesorado, en los distintos enfoques y modelos educativos. Se trata de un tema que refleja diversas épocas que nos darán luces para crear un modelo nuevo y alternativo en la formación del docente universitario y lo que buscan las instituciones. En este sentido hacen referencia a los diversos modelos de formación y los distintos planteamientos de autores entorno campo educativo, para luego aterrizar en el campo del profesional de la salud específicamente en su formación.

**Palabras claves:** modelos, tipos, educación, formación, práctica, teoría.

### Abstract

The present work approaches us to the discussion of the term of the basic paradigms in the formation of the faculty, in the different focuses and educational models. It is about a topic that diverse reflective time that will give us lights to create a new and alternative model in the educational university student's formation and what you they look for the institutions. In this sense they make reference to the diverse formation models and the different positions of authors I half-close educational field, it stops then to land specifically in the field of the professional of the health in their human formation.

**Key words:** models, types, education, formation, practice, theory.

### 1.- LA FORMACION DE LOS PROFESORES ENTRE LA TEORIA Y LA PRÁCTICA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

La formación de los profesores ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y puede afirmarse que es el problema más significativo en el ámbito de los sistemas educativos. La forma en que los educadores han de ser formados (objetivos, métodos, lugar de formación, etc.) está necesariamente marcando el tipo de orientación que ha de confi-gurar en la institución deseada.

Históricamente, cualquier renovación o cambio en la institución educativa se plantea, no solamente desde la preocupación por la transmisión de los conocimientos, sino por su inserción en las estructuras más características de la cultura que sustenta el sistema que se nos muestra como innovador. Este hecho incide de lleno en los modelos de formación y en las instituciones de formación, que de un modo u otro busca estar en consonancia con la ideología dominante en el momento histórico.

Bourdieu ( ), refiriéndose a la formación de los enseñantes nos dice: "Qué es en las instituciones de formación de los enseñantes donde tiene lugar la interiorización por los futuros maestros de los valores y las normas de una sociedad, que se pondrán de manifiesto posteriormente en la acción educativa".

La educación es el punto de paso obligado de todo cambio, ya nazca este de la crisis de la política, de la cultura o simplemente de la crisis de las generaciones, ya sean estas las que han de desempeñar el papel de educadores, o sean las que van a resultar educados, o mejor aún, aspiran a ser formados.

Lo cierto es que no sólo los pedagogos (educadores, formadores) son los que se preguntan sobre los fines y los medios de la acción educativa, sino también los profesionales todos, los responsables de las instituciones gubernamentales; y no gubernamentales, en la plena dinámica del cambio buscado, es la sociedad quien demanda educación y formación nuevas. Podríamos decir con Beillerot ( ) que tiene lugar "la aparición de una sociedad pedagógica". No vayamos a pensar que estamos ante un fenómeno nuevo; en todas las épocas, que coincidieron con grandes cambios socio-políticos o técnico-culturales, el pensamiento pedagógico entra en escena para aportar lo que podríamos denominar con Ferry ( ) "sus profecías prospectivas o utópicas".

En el comienzo de este siglo, Durkheim nos llamaba la atención sobre el hecho de que después de la transformación profunda de la sociedad industrial, la opinión pública se mostrara "indecisa y ansiosa", a lo que añade Calzadilla, "el problema de la pedagogía no puede ser propuesto con serenidad como en otros tiempos".

La formación del individuo ha sido siempre percibida como una ocasión de hetero-formación, al entender que cada persona no puede formarse por sus propios medios, sino que es fruto de la mediación ejercida, las más de las veces, por profesionales de la educación cuyo ejercicio de la profesión se ha movido entre las coordenadas de la preocupación por la adquisición de los conocimientos y el acompañamiento y la ayuda en las etapas de evolución del individuo. Este modo de situar al educador esta marcando el objetivo de su propia formación, al entenderse que una formación que implica un propio trabajo del educando sobre sí mismo (sobre sus percepciones, sus conductas, etc.) viene a exigir la intervención de un profesional para actuar sobre un orden de cosas y no como una acción que busque imponer.

La formación del educador se ha ido desplazando hacia la consecución de un profesional que pueda atender a todos los interrogantes y problemas de los individuos y de los grupos, inmersos estos en un mundo de constante cambio y sujeto a constantes crisis desestabilizadoras cuyo origen casi siempre se ha de buscar en el orden económico. El nuevo papel del enseñante y su función social ha desembocado en una redefinición de los objetivos de formación, que en cualquier caso han de trascender a la formación continuada o permanente en un equilibrio formativo entre la formación científica y la formación profesional.

Queremos limitarnos a examinar las distintas aportaciones de la pedagogía en las diversas circunstancias históricas de evolución de sus propias propuestas ante la necesidad de los nuevos sistemas educativos nacidos de la voluntad política.

¿Cuáles son los modelos pedagógicos que subyacen en los distintos modelos de formación?

Para Beillerot ( ) se puede hablar de dos modelos contrapuestos de formación de enseñantes: uno, que el llama "racionalista": concibe la formación como una doble "adquisición", de una parte científica que precisa el logro de un alto nivel en las disciplinas a enseñar, de otra parte, adquisiciones en psicopedagogía; y el otro que llama "situacional", que sin negar los aspectos ante dichos referidos al modelo anterior, pone el acento sobre la relación pedagógica, la comunicación y la institución.

Beillerot ( ) distingue dos modelos de formación, uno inspirado por "una pedagogía del conocimiento" el otro inspirado por una "pedagogía de la expansión o apertura".

Tabachnik y Zeichner ( ) al abordar la problemática de la formación de enseñantes, nos remite a las experiencias y conclusiones del Seminario de Reflexión, que reunió al grupo de trabajo del consejo franco-quebecois de orientación para la prospectiva y la innovación en educación, que en 1979, analizó la formación de los enseñantes en Francia, Dinamarca, Suiza, Reino Unido, Canadá y Estados Unidos; cuyas conclusiones se publicaron en "Cahters du COPLE. Número 1".

En esta publicación propone una tipología que se apoya en la consideración de tres tipos de prácticas de formación:

- a. Un modelo de formación centrado en las adquisiciones.
- b. Un modelo de formación centrado en los distintos pasos o momentos de la formación (proceso).
- c. Un modelo de formación centrado en el análisis.

En estas maneras de entender la formación, la atención no está ni en los objetivos, ni en las estructuras de los elementos, ni en la naturaleza de los contenidos, sino en el tipo de procesos, en la dinámica de la formación; en una palabra en los modos para ser eficaz.

Nos plantea este autor, como tres maneras de hacer frente a la formación: situar a quienes se forman como enseñantes ante la necesidad de que adquieran los conocimientos y los modos propios de razonamiento de las disciplinas que cada uno vaya a tener que enseñar; deberán organizar el saber desde la perspectiva de la transmisión, por lo que se podría decir que estarán iniciándose en la didáctica.

Estamos exigiendo una doble competencia, por un lado que conozcan la psicología evolutiva de los sujetos a quienes va dirigida la enseñanza y los procesos de aprendizaje, la problemática de la evaluación de los aprendizajes que tiene lugar en estos sujetos, y el funcionamiento de los grupos, así como el conocimiento de la institución escolar; y por otro lado la catalogación de las nociones que desde el enseñante se juzguen indispensables respecto de la materia objeto de enseñanza.

Más este tipo de preparación no será suficiente, los futuros profesores habrán de adquirir habilidades, "saber hacer" a través de entrenamientos sistemáticos mediante sesiones de simulación o clases de "ensayo" en las que los educadores reciban todo tipo de ayudas, gracias a las cuales estarán en condiciones de abordar su actividad docente con ciertas perspectivas de ser eficaces en ella.

También podemos plantear la formación desde una perspectiva típicamente profesionalizadora, conduciéndoles a través de la "experiencia" para que confronten en la realidad las propias capacidades y reaprendan a utilizar los recursos disponibles a la hora de resolver un problema. Por esta vía se camina hacia la madurez personal, intelectual y social. Desde la experiencia a través de las propias percepciones y de los propios modos de hacer, el docente estará en condiciones de afrontar la docencia eficazmente.

Pero también le podemos llevar al convencimiento de que cada situación es cambiante e irrepetible, que no existe semejanza posible entre una clase y otra, que las reacciones de los alumnos son imprevisibles, y que lo esencial es la vivencia presencial de las situaciones siempre singulares. Es necesario prestar atención a cada situación para comprenderla, siendo la capacidad de observar y analizar la situación que se ha de resolver, lo que va a permitir la aplicación de métodos y técnicas con plena seguridad.

Podríamos decir, que esta última perspectiva aúna las preocupaciones dominantes de las otras dos, pudiéndose afirmar que el análisis integra el saber hacer y las experiencias vividas.

El primer modelo se caracteriza por una reducción de la noción de formación a la de aprendizaje, en su significación más restringida. Los procesos de formación de enseñantes se organizan en función de resultados contables y evaluables en la adquisición de los niveles de competencia, concretados en conocimientos, comportamientos y habilidades. La lógica que subyace en este modelo es la de una didáctica racional, con sus progresos, sus entrenamientos sistemáticos y el control en cada una de las etapas de formación.

Se puede reconocer en este modelo un tipo de formación tradicional centrada en la adquisición de conocimientos a los que acompañan, o mejor aún, siguen algunos trabajos o actividades prácticas; es un modelo que implica teoría-práctica, siendo la práctica una aplicación de la teoría.

En el segundo modelo, que podemos denominar como modelo de proceso o gestión, la noción de aprendizaje es una noción que se apoya en un concepto amplio que va desde los aprendizajes sistemáticos a todo tipo de experiencias.

Lo importante en la formación del profesional de la educación, será la vivencia de experiencias sociales o intelectuales, individual o colectivamente desde la idea de que un enseñante no es un trasmisor de conocimientos, sino que su actividad pedagógica en el campo de la instrucción se apoya en la madurez, en la capacidad de respuesta ante las situaciones complejas, y de respuesta a sí mismo, a las demandas o a los problemas que surgen de manera imprevista. El acento de la formación de enseñantes se pone más sobre el desarrollo de la personalidad del profesor.

En este modelo la relación entre las actividades de la formación y la práctica profesional, no es del orden de la aplicación sino de la transferencia. El beneficio del conocimiento sobre el saber hacer adquirido en una situación para aprender más seguramente en otra situación, es de efectos más bien en el plano intelectual que experiencial.

El momento entre la teoría y la práctica es a la vez formalización de la experiencia práctica, ensanchamiento del campo de las representaciones y anticipación sobre otras experiencias.

El tercer, modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y en lo no profesionalizable. Postula que el que se forme inicial y continuamente a lo largo de su carrera en un trabajo sobre sí mismo en función de la singularidad de situaciones que atraviesa, lo hace a través de un trabajo de estructuración-reestructuración del conocimiento de lo real. Se trata de analizar las situaciones en sus diferentes perspectivas o aspectos para comprender las exigencias, tomar conciencia de sus limitaciones y deseos, concibiendo, a partir de todo ello, un proyecto de acción lo más adaptado posible a los contextos de la situación y a sus propias posibilidades.

La pedagogía del análisis nos presenta un objetivo de adquisición: saber analizar. A juicio de Ferry( ) "se trata de un aprendizaje privilegiado que comprende todos los demás". Desde nuestra perspectiva, sería situarse en condiciones de poder determinar los aprendizajes a realizar en cada circunstancia. No se trata de "aprender a aprender", sino de aprender a tomar conciencia, o lo que es lo mismo, reparar en aquello que conviene aprender; estaríamos ante un doble juego en el que los papeles del actor y observador se unen en la misma persona.

El conocimiento de la realidad en la que se ha de actuar, es un momento necesario de toda formación; y para el docente en formación se trata de unir todo tipo de información sobre el sistema educativo, el comportamiento de los alumnos, etc., para que desde esa información se pueda tener ocasión de transformar la mentalidad, las actitudes o las conductas de quien se esta formando.

El modelo de análisis basa la formación sobre una relación de la teoría y de la práctica, donde la relación se convierte en reguladora de las aportaciones de la teoría y de la práctica. La preocupación respecto de la formación de los enseñantes, no es la de que adquieran conocimientos, que "sepan hacer" ni siquiera saber analizar y estructurar un dispositivo capaz de conducir a un proceso determinado, sino que sean capaces de prestar atención para poder captar el sentido y la dinámica de las situaciones y apreciar los efectos de su intervención y de sus actitudes.

La interrogación sobre las situaciones profesionales y sobre sí mismo, no hacen más que originar nuevas necesidades de conocimiento y de experiencia.

Los futuros enseñantes con los que se sigue un modelo de formación centrado en el análisis, están en condiciones de elaborar ellos mismos los instrumentos de su práctica y los medios de formación.

En cualquier modelo de formación figuran estos tres elementos:

1. Adquisición de conocimientos y saber hacer.
2. Experiencias más o menos controladas.
3. Análisis de la realidad.

Pero son los distintos valores o la importancia que se da a cada uno de los elementos lo que determina las diferencias, siendo común a todos ellos la existencia de una relación entre la teoría y la práctica, aunque con una diferente perspectiva y sistematización.

Las diferentes concepciones de las relaciones entre teoría-práctica, se caracteriza en los tres modelos que hemos señalado en lo siguiente:

1. Primer modelo: La práctica como aplicación de la teoría.
2. Segundo modelo: La teoría como mediadora de la transferencia de una práctica a otra práctica.
3. Tercer modelo: La teoría impregna la regulación de la práctica.

Esta concreción sobre los modelos que acabamos de realizar en torno a las variables teoría-práctica, exige una explicación, porque en el ámbito pedagógico no puede decirse que los términos teoría-práctica sean claros. Hablar de "teorización de sus prácticas" y de "aplicación práctica de una teoría", no nos permite afirmar que estamos ante un predominio del concepto o el papel de la teoría sobre la práctica, ni de un nivel de inspiración o determinación de la teoría por lo que esta deba preceder a la práctica.

Althusser( ), en un intento de dar la mayor objetividad significativa a los términos teoría-práctica, nos muestra una posible doble relación entre estos términos, de lo que resultaría que la teoría se sitúa entre dos prácticas y la práctica a su vez se sitúa entre dos teorías, a saber: Teoría - Práctica - Teoría - Práctica - Teoría - Práctica. Dice el autor: "La teoría es una práctica". Con esta expresión está queriendo señalar la relativa autonomía de los dos términos, para afirmar más adelante: "La práctica está dotada de una tecnicidad propia"; de otra parte, sigue diciendo que "la práctica implica una teoría implícita más o menos sencilla y más o menos coherente. La relación entre dos polos prácticos no plantea más que problemas desde su separación y desde su aproximación, y de dosificación entre la una y la otra cuando es cuestión de formación. Es la relación entre la practicidad de la teoría y la teoriedad sobre la teoría, la que es una relación crítica sobre la que actúan la teorización y la aplicación".

Para Ferry( ): "La teorización no es la construcción de una materia con los materiales suministrados con la práctica. La teorización va más allá de la teoría implícita de la práctica mediante la puesta al día de la teoría y la puesta a prueba en un campo teórico que el exterior".

Nos encontramos ante un trabajo o hacer sobre el sistema de representación, que sirve de referencia y de justificación a la práctica con el fin de abrirla y enriquecernos. En otras palabras, estaríamos ante la elaboración de un modelo suficientemente justificado desde el pensamiento del propio profesor, que viene a dar veracidad y validez a su hacer práctico.

Nos situamos en un nuevo modo de aproximación al conocimiento sobre la teoría y la práctica del educador, nuevo modo en el que se hace hincapié en los procesos de pensamiento de quienes llevan a cabo las acciones prácticas de carácter docente, los profesores.

Por parte de los investigadores empieza a cobrar importancia el deseo de conocer como los profesionales de la educación construyen su interpretación personal de la realidad en la que actúan.

La preocupación por la visión del conocimiento profesional es la que lleva Gimeno a estudiar los procesos que caracterizan éstos conocimiento a partir de las acciones que realizan los profesionales. Aún cuando Gimeno no trabajó con profesionales de la educación, sus estudios van a dar ocasión de un replanteamiento de las ideas básicas en el campo de la investigación

pedagógica, sobre todo en lo que se refiere a la formación del profesorado y del currículum escolar.

Es Gimeno( ) el primero en plantearse como objetivo de su producción escrita en lengua castellana, la delimitación de los enfoques más destacados sobre la formación de profesores en aquellos sistemas educativos que conciben a los profesores como profesionales específicos que están demandando un tratamiento apropiado para su preparación profesional, en la línea de lo que anteriormente escribíamos con palabras de Ferry cuando se refería a la practicidad de la teoría y a la teoriedad de la práctica.

Los enfoques que va a estudiar Gimeno( ), son aquellos que se han mostrado como más relevante, ya que de alguna manera están en la base de la formación del profesorado en aquellos sistemas educativos que tienen suficientemente claro que ser profesor exige un marco profesional específico y en consecuencia, se ha de exigir una formación que tiene que tener tratamiento propio, sin que sean válidos tratamientos que dejan al margen la necesidad de profesionalización.

Las aportaciones de los últimos años, según Gimeno( ): "Inciden en una conceptualización del profesor como profesional crítico y en alguna medida autónomo, que ejerce su profesión como investigador en el aula, redefiniendo el concepto mismo de competencia docente".

El propio Gimeno( ) nos explica su objetivo personal cuando afirma: "...es una apuesta para instalar el espíritu de renovación permanente dentro del sistema educativo, adjudicando a los profesores el papel de activos definidores de la calidad de la enseñanza, y no de meros ejecutores y consumidores de planteamientos que ellos no elaboran".

Por nuestra parte, vamos a referirnos a lo que podríamos considerar aportaciones sig-nificativas, o mejor aún, por su modo de ser eficaces en la dinámica formativa de los profesores. Hemos de aclarar que nuestra enumeración y descripción va referida siempre a modelos teóricos, ya que no podemos afirmar que ninguna formación de profesores pueda decirse que se construya totalmente sobre un único modelo, aunque bien es cierto, que algunas prácticas de formación aparecen más ligadas a un modelo que a otros.

Un criterio que seguimos es el delimitar la dinámica formativa, pareciéndonos que en esta línea Ferry( ) hace una aportación válida para clasificar los tipos de modelos, a saber: modelo de formación centrado en las adquisiciones o aprendizajes; modelo centrado en el proceso, y un último modelo centrado en el análisis.

Para Ferry( ) la formación, desde la perspectiva del primer modelo, se entiende como, un proceso de desarrollo individual en el que a través de las adquisiciones que proporcionan áreas científicas tradicionalmente académicas (ciencias humanas, ciencias exactas, etc.) y el área de la formación pedagógica. Estaríamos ante una formación doble de carácter sumativo. En el segundo modelo estaríamos ante un tipo de formación profesionalizadora con un objetivo claro, el de formar profesionales de la enseñanza.

En el tercero y último modelo el peso de la formación se hace descansar en el análisis y la reflexión por parte del profesional de la enseñanza cuando con su bagaje formativo se inicia ante las exigencias y necesidades de la práctica docente.

Marcelo( ) sitúa la formación del profesorado dentro del "marco de la didáctica" por considerar que la formación del profesorado solamente puede concebirse si se sitúa en este ámbito disciplinar. Dice este autor: "La formación del profesorado presenta una marcada influencia respecto a las teorías de la enseñanza y la investigación didáctica. La teoría y la investigación didáctica han elaborado, a través de sus diversas concepciones sobre la enseñanza y su práctica, diferentes modelos de profesor y de alumno".

Son estos modelos, a juicio de Marcelo( ), "los que han contribuido a configurar propuestas para la formación del profesorado". Defiende este autor la autonomía disciplinar de la formaban del profesorado, cuando afirma: "La formación del profesorado como disciplina científica, esta proporcionando en la actualidad la oportunidad para una reflexión apropiada sobre la racionalidad curricular así como sobre los diferentes modelos y teorías de la enseñanza y de la escuela".

Llegado a este punto, habremos de aclarar que aún admitiendo que la formación del profesorado puede ser un campo de conocimiento autónomo, de encontrarla, tal y como afirma Pérez Gómez "profundamente determinado para los conceptos de escuela, enseñanza y currículum que prevalecen en cada época". Conceptos estos, que desde la propia práctica curricular pueden ser matizados, aclarados, y desarrollados, de forma que como afirman Tabachnick y Zeichner( ) aparecerían como consecuencia de esta influencia recíproca lo que ellos denomina "perspectivas", con lo que estaríamos ante nuevas perspectivas sobre el currículum, la enseñanza, el profesor, etc.

La teoría de la enseñanza y la teoría de la formación del profesorado estarían como afirma Medina( ) en "una permanente implicación recíproca".

Las orientaciones adoptadas a lo largo de la historia en relación con la formación del profesorado, se encuentran determinadas por los conceptos que en cada momento han prevalecido en torno a escuela, enseñanza, currículum, etc. Ya que a partir de ellos se define la función del profesor como profesional que ha de actuar en el centro educativo.

**Conclusiones**

Como parte integrante de la reflexión, redimensión y profundización de los paradigmas de la formación del profesorado, en el sentido amplio de la palabra y con los cambios vertiginosos que se están dando a nivel mundial y mucho más en nuestro país, se observa los nuevos retos que se nos presentan en el campo educativo a nivel superior y más aún cuestionar desde que modelo están prefijado nuestro personal docente y hacia donde queremos ir. Una propuesta partiendo de los antecedentes históricos para luego profundizar en un modelo humanístico que nos ayude a desarrollar de forma integral a las personas cuya vocación se desenvuelven en la aula, formando a otros, ya que los distintos modelos permiten explicar y a su vez potenciar, la actuación de los seres humanos de una manera particular en diferentes escenarios de la sociedad y específicamente en el campo educativo.

En una sociedad, la enseñanza superior es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además es el principal instrumento de transmisión de la experiencia cultural y científica, acumulada por la misión de la experiencia cultural y científica, acumulada por la humanidad.

Por ello, hay que considerar que el debate a partir de las reformas podría abrir a los docentes a la necesidad de un cambio de actitudes, hacerlos reflexionar y profundizar en la demanda social y concreta de cada entorno, motivarlos a investigar en las diferentes alternativas pedagógicas, incentivarlos a compartir las experiencias y a dejarlos transitar por un punto de utopía que les permitiera aunar sensibilidades valorativas y culturales, para poder recoger lo mejor de la diversidad que cada persona aporta.

Finalmente, hay que afanarse en contratar y formar profesores de ciencia y tecnología y en familiarizarlos con las tecnologías nuevas. La formación impartida al personal docente tiende a ser una formación separada que lo aísla de las demás profesiones.

**Referencias Bibliográficas**

1. Bourdie (1972) Initial Training in Higher Education in the United Kingdom. Ponencia presentada en la jornada sobre formación inicial de profesores universitarios. Barcelona España.
2. Beillerot (1976). Etude systématique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche. Paris, p. 67
3. Ferry, G. (1993) Orientación para la prospectiva y la innovación en educación. Paidós, Barcelona, p. 57.
4. Durkheim (1895). Concepts of teaching and teaching excellence in higher education. Higher education research and development, n 14.
5. Calzadilla, R (2003). Deontología para el docente universitario. Integración universitaria. Revista del Instituto pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, año 3, número único.
6. Beillerot (1976)., p. 69
7. Beillerot (1976)., p. 70
8. Tabachnik y Zeichner (1985.) Modelo de formación basado en la reflexión de la propia práctica, Cuadernos de pedagogía, pp 1-27.
9. Ferry, G. (1993), p. 70.
10. Althusser (1976) Los procesos de socialización y su influencia en la formación del pensamiento del práctico profesor. Editorial Mc Graw Hill, México, p 85.
11. Ferry, G. (1993), p. 73
12. Gimeno (1983). Fundamentación de la concepción del profesor universitario como un orientador

en la educación de valores. Ed. Atlas, S.A, Bogotá, p 49

13. Gimeno (1983). p 51
14. Gimeno (1983). p 52
15. Gimeno (1983). p 53
16. Ferry, G. (1993), p. 75
17. Ferry, G. (1993), p. 75.
18. Marcelo (1989). Educación y plenitud humana. Ed. El Ateneo, Buenos Aires, p 128.
19. Marcelo (1989)., p 129
20. Pérez, G (1987). Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria. Servicio de publicación Madrid, p 121.
21. Tabachnik y Zeichner (1985.) p 27.
22. Medina, C (1987). Desarrollo profesional del profesor a través de la interacción comunicativa y el análisis del clima social del aula. Ed. Vergara. Buenos Aires, p 124