

# «UN PROFESORADO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD»

Ascensión Palomares Ruiz

*Ascensión Palomares Ruiz es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, especialista en Pedagogía Terapéutica y Logopedia, Diplomada en Psicología y Profesora Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar.*

## 1. EL PROFESORADO CRÍTICO Y COLABORATIVO

LA tarea docente presenta numerosas dificultades, ya que dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, contextos, etc. exige un gran esfuerzo y una adecuada preparación de los diferentes profesionales de la enseñanza. Además, los planteamientos de la diversidad en la Escuela, han supuesto una reconceptualización del perfil profesional de los/as Maestros/as y de los especialistas que intervienen en el proceso educativo.

La necesidad de una formación más acorde con los principios de atención a la diversidad y a la integración, de acuerdo con los planteamientos que se exponen en la LOGSE, supone insistir aún más en el replanteamiento de los actuales planes de estudio para ofrecer una Formación Inicial más adaptada a nuestra realidad social y educativa.

Los/as Maestros/as deben recibir una sólida formación académica y profesional, desarrollar una alta capacidad de reflexión sobre la práctica educativa y la realidad social, una profunda convicción de la necesidad del trabajo cooperativo y colaborativo, una actitud positiva ante las personas que presentan necesidades especiales y un compromiso en la reivindicación de una sociedad más justa y solidaria, donde no exista ningún tipo de discriminación, para poder adaptar su quehacer profesional a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico más adecuados a la Escuela en –y para– la diversidad.

Esta perspectiva de la interacción de la teoría y la práctica en la formación de los profesionales, exige un continuo perfeccionamiento (PÉREZ GÓMEZ, 1988), desde una triple necesidad:

- La evolución de la sociedad, que se refleja en un cambio en las formas de pensar, sentir y actuar.

- El incremento y desarrollo en el conocimiento científico, en la cultura y arte de la comunidad, base del currículum.
- El permanente desarrollo del conocimiento docente.

En la intervención con personas que presentan necesidades especiales, se hace más acertada la afirmación de PÉREZ GÓMEZ (1988), cuando indica que *«el mejor instrumento de intervención es siempre la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor»*. En esta misma línea, ELLIOT (1983) manifiesta que *«los profesores deberían aceptar la responsabilidad en algún sentido de su propio desarrollo profesional»*.

La formación del profesorado en la perspectiva reflexiva se sustenta en el principio básico del *desarrollo de la capacidad de comprensión situacional* de los problemas educativos que, según PÉREZ GÓMEZ (1993), *«no se desarrolla y perfecciona eliminando los sesgos propios de las diferentes interpretaciones, sino modificándolos como consecuencia del contraste democrático de pareceres, evidencias e interpretaciones reflexivas»*.

## 2. LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS ORDINARIAS

En el modelo de atención a la diversidad en las Escuelas ordinarias que propugna nuestra legislación actual, el *profesor tutor* debe:

1. Realizar tareas de prevención por medio de la evaluación continua y la revisión de su propia actuación profesional.
2. Dar respuesta adecuada al alumnado con necesidades educativas especiales que esté integrado en el aula.

Las responsabilidades de los/as Maestros/as de aula han aumentado considerablemente; sin embargo, su formación resulta –muchas veces– insuficiente para poder dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, asumiendo la responsabilidad de sus acciones y prácticas educativas.

En relación con las nuevas responsabilidades que tiene que asumir el profesor de aula, ante la necesidad de dar una respuesta adecuada a la diversidad, JENKINS, JEWEL y PIOUS (1990), especifican las siguientes:

- Tener que educar a todo el alumnado que se les asigna.
- Tomar decisiones y asesorar al alumnado.
- Facilitar la instrucción consecuente al desarrollo normal del currículum.
- Organizar la instrucción para una población diversa: la clase es heterogénea.

- Solicitar, usar y coordinar la asistencia para el alumnado que precisan servicios más intensos que los que reciben sus compañeros/as.

Las responsabilidades y necesidades de formación de los profesionales que pretendan dar una respuesta adecuada a los cambios de estilo de enseñanza, las prácticas educativas y los modos de pensamiento y de acción que la atención a la diversidad exige, precisan un *proceso de formación sobre la práctica*, en el que se comparte el lenguaje y el intercambio de experiencias, en las sesiones de diálogo que ayudará a los profesionales a discutir los problemas abiertamente (GRESTEN y WOODWARD, 1990).

### 3. LOS MODELOS DE FORMACIÓN NO CATEGÓRICOS

La realidad nos está demostrando que la formación inicial no da la respuesta precisa a las demandas que supone la integración. En este sentido, LÓPEZ MELERO (1993) manifiesta que la propia naturaleza de la actividad profesional *«requiere y exige no sólo la cualificación de profesionales que se dediquen a la integración/educación, sino que esta cualificación ha de concebirse como un proceso de formación permanente que, por un lado, conjugue una preparación teórica y, por otro, los problemas prácticos de la vida en el aula donde convivan niños con necesidades educativas especiales»*.

Desde nuestra perspectiva valoramos más positivos los modelos o programas de *formación no categórica*. Es decir, consideramos más acertada la formación polivalente que prepara a los profesionales para atender a personas diferentes y, por tanto, es una formación centrada en las necesidades de cada alumno/a, no en su condición deficitaria.

La prevalencia de los modelos no categóricos es una consecuencia de las demandas inherentes a la implementación de la integración y para poder dar una respuesta consecuente a la filosofía y principios de la normalización e integración. En la misma línea, se han manifestado autores como LILLY y PUGACH, 1984; PUGACH 1986; DAVIS, 1987; BLACKHURST, 1991; WHELAN y ZABEL, 1993, etc.

Los programas de formación categórica propugnan una formación en base a categorías deficitarias; sin embargo, los programas no categóricos se caracterizan porque facilitan al profesorado el dominio de destrezas y habilidades precisas para trabajar con personas con necesidades educativas especiales. La identificación de dichas destrezas o competencias se van produciendo en base a las investigaciones y estudios que se realizan sobre la implementación de la integración en cada contexto.

En las investigaciones realizadas por BLACKHURST y REDDEN (1978), pudieron llegar a la conclusión que las competencias que utilizaba el profesorado con alumnos integrados en sus aulas, se centraban en las siguientes áreas:

- Evaluación de necesidades y objetivos contextuales.
- Estrategias de orientación para facilitar el inicio de la integración.
- Diseño de estrategias de planificación.
- Implementación de estrategias de enseñanza y utilización de recursos.
- Facilitación del proceso de aprendizaje.
- Evaluación del aprendizaje.

Otros autores, como BIRCH y REYNOLDS (1980), identificaron diez grupos de competencias que consideraron necesarias para todo el profesorado que trabajara en aulas con alumnado de integración. Estas dimensiones son:

- El currículum: diseño, desarrollo y adaptación del mismo.
- Enseñanza de destrezas básicas.
- Organización y gestión del aula.
- Colaboración y comunicación con otros profesionales.
- Relaciones profesores-padres.
- Relaciones entre el alumnado.
- Condiciones excepcionales.
- Diagnóstico-evaluación.
- Enseñanza individualizada.
- Valores profesionales.

Valorar como más adecuados los modelos formativos no categóricos, no significa que nos posicionemos en contra de la especialización de determinados profesionales. Nuestra perspectiva es abogar por una formación en estrategias instructivas y métodos de enseñanza cooperativos, que conceptualmente esté articulada en torno a programas formativos basados en:

- Las necesidades educativas especiales.
- Las estrategias para la diversidad.
- Los procesos de adaptación de la enseñanza.
- La evaluación psicopedagógica.
- Los apoyos y recursos para el acceso al currículum común.
- Las adaptaciones curriculares.

En los planes de formación conducentes a la obtención del Título de Maestro (BOE del 11 de octubre de 1991), se establecen las especialidades de Educación Especial y de Audición y Lenguaje. Sin embargo, dichos planes tienden más hacia una formación polivalente o «no categorial». Resulta obvia la necesidad dichas especializaciones; mas, es preciso que profundicemos en la formación más adecuada de los/as profesores/as de aula que, según establece la normativa actual,

han de dar respuesta educativas a todo el alumnado, presente –o no– necesidades especiales.

Una de las mayores críticas que se puede realizar a los programas de formación categórica es la visión dicotómica que realizan del alumnado, provocando una forma más de etiquetar. Es decir, nos encontramos con dos tipos de profesorado: el del alumnado «normal» y el del alumnado «especial». Esta dicotomía se puede resolver sin gran dificultad con una formación común a todos los profesionales, sean o no especialistas en Educación Especial. En este sentido, ZABALZA (1994) indica que, en la formación de todos los profesionales que han de estar en contacto permanente con personas con necesidades educativas especiales, «*el tronco básico de su profesionalidad ha de venir de su «identidad como educador» y no de una especialidad o unos conocimientos particulares»*.

La propuesta de currículum formativo que realiza dicho autor integra bien los grandes ámbitos de formación de cualquier profesional de la educación y, por tanto, da respuesta a la formación de Maestros/as que trabajen con personas con necesidades educativas especiales. ZABALZA (1994) establece las siguientes áreas formativas:

1. *Conocimientos teóricos básicos*. Comprendería los conocimientos disciplinares que sirven de base a los conocimientos y actuaciones profesionales.
2. *Destrezas y habilidades prácticas*. Constituida por todo lo que los profesionales deben «saber hacer», las técnicas que han de dominar para desarrollar su actividad profesional.
3. *Actividades de desarrollo profesional*, facilitando el autoanálisis del alumnado para que se conozcan mejor.
4. *Experiencias prácticas*, posibilitando las prácticas preprofesionales, en diferentes ámbitos y bajo la supervisión de profesionales experimentados.

En similar sentido se manifiesta PARRILLA (1996), al proponer una formación integradora de teoría y práctica, de pensamiento y acción. Esta autora, pone el énfasis en el estudio de las situaciones de diversidad educativa y en los contenidos de la misma como conocimiento base y nota específica y configuradora de la educación especial, y como contenido común a los distintos profesionales de la educación especial.

Es evidente que, en nuestro país, estamos en un momento de confusión generado por un gran problema sin resolver: la formación inicial del profesorado que precisa la sociedad actual. Además, a la complejidad del hecho educativo, hay que añadir la filosofía y principios integradores y el tener que saber dar la respuesta diferenciadora que precisan las personas con necesidades especiales en un contexto normalizador.

La posibilidad de ofrecer una educación y formación que pueda dar respuesta a la diversidad, exige que, en las Escuelas, se modifiquen las estructuras físicas y organizativas, por lo que –entre otras medidas– se precisa formar al profesorado para que pueda tener:

- Mayor apertura y creatividad para facilitar –sobre la marcha– la incorporación de nuevas modificaciones y fomentar la innovación, a partir del análisis de la práctica educativa.
- Flexibilidad para posibilitar un cambio estructural y organizativo de las relaciones y componentes que integran el ámbito de la Escuela.
- Operatividad funcional, con una finalidad eminentemente práctica y un gran conocimiento de sus elementos reales.
- Mayor motivación, estimulando el trabajo en equipo y la colaboración, así como fomentar la responsabilidad de los propios profesionales en su perfeccionamiento.
- Impulsar la participación y el consenso.
- Utilizar los avances de las tecnologías de la información, como factor de enriquecimiento cultural y personal.
- Coordinar todas las acciones que se realicen a favor de las personas que presentan necesidades educativas especiales.

Coincidimos con ZABALZA (1994), cuando especifica que, en Educación Especial, habría tres niveles competenciales:

1. Todos los profesionales de la Educación.
2. Los/as Maestros/as especialistas en Educación Especial.
3. Los especialistas en procesos de intervención educativas.

#### **4. EL PROFESORADO DEL FUTURO**

En la sociedad del siglo XXI, se precisa que todos los docentes posean, entre otras, las siguientes competencias:

1. Dominar conocimientos para poder orientar el proceso de aprendizaje, evaluar formativamente, incentivar y motivar a todo el alumnado, etc.
2. Saber hacer, a fin de que –al actuar y reflexionar en y sobre la acción– puedan construir su propio pensamiento profesional, asumirlo y, por tanto, actuar en consecuencia.
3. Saber estar y convivir con otros/as, participando y cooperando con los demás, incidiendo significativamente en una sociedad en constante proceso de cambio.
4. Ser consecuente con sus ideas, planteamientos y sentimientos, analizando la realidad de forma reflexiva y crítica e, incluso, ofreciendo soluciones ante los diferentes problemas que se presentan en la práctica.

5. Tener capacidad para olvidar lo que hacían antes, no aferrándose al pasado, pues los avances científico-técnicos exigen que se adapten permanentemente a las nuevas situaciones que se vayan produciendo en su contexto.
6. Conseguir que se aprenda a ser, en un trabajo conjunto que realicen docente y alumno/a, en un proceso de mutuo enriquecimiento personal, siendo más tolerantes, democráticos y felices.
7. Poder dar respuesta a las demandas y cambios que, en relación con la formación y el empleo, en cada momento exige la sociedad en que vive.
8. Generar y promover actitudes positivas hacia la diversidad, la apertura y el respeto a las diferencias individuales.

Consecuentemente, habrá que unir la formación inicial con la formación continua, a fin de poder dar una respuesta satisfactoria a las demandas y necesidades que puedan ir surgiendo en la práctica profesional. La experiencia en asociaciones y movimientos de renovación pedagógica me ha permitido conocer y reflexionar sobre las diferentes modalidades de actualización y perfeccionamiento del profesorado. La modalidad más coherente y positiva es, sin lugar a dudas, el intercambio de experiencias en grupos de trabajo o seminarios permanentes, dentro –y para– la Escuela. Con todo, no debemos olvidar otras actividades de perfeccionamiento como cursos breves, jornadas específicas, talleres, etc.

La problemática de la respuesta a la diversidad no puede abordarse como una exigencia estrictamente personal del profesorado que tiene en su aula alumnado con necesidades especiales, sino que hay que plantearla desde una perspectiva de *trabajo de investigación cooperativo e interdisciplinar*. Por ello, la formación permanente del profesorado ha de procurar conseguir, al menos, los siguientes objetivos:

- *Formar en el campo específico de las necesidades educativas especiales*, especialmente en la adquisición de estrategias docentes adecuadas y en contribuir en el logro de actitudes positivas respecto al alumnado con necesidades especiales en las aulas ordinarias.
- *Construir actitudes hacia la diversidad*, intentando eliminar cualquier estereotipo e ideas preconcebidas ante la diferencia y fomentando la creación de actitudes positivas y constructivas respecto a las necesidades específicas de cada persona.
- *Adquirir técnicas de colaboración y trabajo en equipo*.
- *Potenciar el autodesarrollo personal*, para que el profesorado pueda dirigir su propio aprendizaje, diagnosticar sus necesidades y guiar su desarrollo personal.

La formación inicial y permanente del profesorado debe centrarse en el contexto, ser flexible y polivalente. Por tanto, debe rechazarse la separación artificial entre la teoría y la práctica, resultando imprescin-

dible que se tenga esta consideración en el desarrollo de todo el proceso de formación.

Como señala YINGER (1986), en los programas de formación, el conocimiento debe estar referido a la práctica y apoyarse y profundizar en los interrogantes, los esquemas conceptuales y la constatación 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 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 su contexto.

Ha quedado muy claro que, independientemente el modelo de profesorado que se propugne, se precisan profesionales con *capacidad para intervenir de manera competente, en situaciones divergentes*. Esta capacidad o pensamiento práctico configura un conjunto de carácter afectivo y cognitivo, normativo y explicativo, compuesto de conocimientos, capacidades, actitudes, teorías y creencias (PALOMARES, 1998).

La respuesta educativa a la diversidad de necesidades especiales introduce grandes cambios no sólo en la dinámica y funcionamiento de las escuelas, sino especialmente en el carácter afectivo de los docentes que participan en ellas. Los cambios ideológicos suponen una reconstrucción de todo el modelo formativo, que necesariamente pasa por un reciclaje de los propios «formadores de los docentes». Problema que no resulta, en estos momentos, nada fácil de resolver.

En el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, el MEC (1989) establece que no es posible una enseñanza de calidad sin un profesor debidamente formado, indicando la necesidad de *«una sólida formación académica y profesional, de una capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, de una profunda convicción de la validez del trabajo cooperativo»*, para capacitar al profesor y garantizar una actuación docente *«rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente»* tanto en la propia aula como en el conjunto del centro educativo. Se propugna un docente que sea capaz de *«diseñar, desarrollar, analizar y evaluar su propia práctica educativa»*. Este modelo de profesorado podrá dar respuesta a la diversidad de alumnado que exista en el aula.

Por otra parte, el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales contempla la preparación adecuada de todos los profesionales de la educación como *«uno de los factores claves para profundizar el cambio hacia las escuelas integradoras»* (UNESCO, 1994). En este sentido, se indica que los *«programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores, tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apo-*

yo. Los conocimientos y aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de aceptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos...»

La problemática que supone la integración escolar planteada en la LOGSE abarca, no sólo una nueva forma de entender la cultura escolar, la construcción del conocimiento escolar del alumnado, sino también el papel del profesorado como facilitador de ese conocimiento y del análisis y la reflexión que ha de realizar sobre su propia práctica educativa. Como se ha indicado, la integración exige un modelo de Escuela abierta a la diversidad y una forma diferente de pensar y actuar del profesorado. Sin embargo, se ha avanzado muy poco en dichos temas.

Todas las actividades formativas del profesorado deberían incluir los elementos básicos que les faciliten el dominio de las estrategias y los instrumentos que les posibiliten abordar las diversas situaciones educativas que se produzcan en el aula, con el alumnado que presenta necesidades especiales. En esta línea se manifestó también WARNOCK (1978), indicando que era necesario cambiar la orientación de la formación y mostrar un conocimiento amplio de la realidad personal, social y educativa de las personas con necesidades educativas, para permitir una verdadera conexión entre la teoría y la práctica.

Está claro que resulta necesario promover y reivindicar la formación de profesionales críticos y reflexivos ante las situaciones singulares, conflictivas y ambiguas del proceso de integración. Se precisa favorecer e interiorizar la *capacidad de comprensión situacional* de los problemas educativos que genera la práctica y el proceso de integración escolar (PÉREZ GÓMEZ, 1993).

La formación del pensamiento práctico-reflexivo se sitúa en el eje central de la formación de profesionales críticos. Por tanto, la *formación inicial* debe orientarse para que el futuro Maestro/a aprenda a reflexionar, comprender e interpretar las demandas educativas, sociales y culturales de una Escuela para todos y todas, el complejo mundo de desigualdades que se producen entre las personas y la riqueza que supone la heterogeneidad de las aulas.

Se precisan profesores críticos y reflexivos, comprometidos con la generación de un conocimiento crítico y un cambio de las situaciones de desigualdad. Consecuentemente, importa, más que lo que saben, el *cómo lo saben, cómo quieren enseñarlo y cómo comparten lo que saben*. Es necesario, por tanto, desarrollar no sólo aptitudes cognitivas, sino también *actitudes analíticas y críticas* que le provoquen la necesidad de transformar el medio educativo en que se mueve, en la búsqueda permanente de un contexto educativo que favorezca la coeducación

de todas las personas en igualdad de oportunidades, sin ningún tipo de discriminación. (PALOMARES, 1998).

Considerar la realidad de la diversidad, supone no sólo generar actitudes positivas, sino también eliminar cualquier actitud segregadora que pueda presentarse en la práctica. Consecuentemente, en la formación de los profesionales de la enseñanza, se debe tener como eje central la consideración y aceptación de la diversidad como algo inherente a las personas y, por tanto, disponer de los recursos y estrategias precisas que le posibiliten reflexionar críticamente, en la búsqueda de las posibles respuestas a las diferentes situaciones que se le presenten en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLAT, R y MARÍN, R. (1980): *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria*. Estudio comparativo internacional. Teide/Unesco. Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1980): *La función docente*. Oikos-Tau. Barcelona.
- EGGLESTON, S. J. (1978): *El docente. Su formación inicial y permanente*. Marymar. Buenos Aires.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid.
- FERNÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1984): *La educación. Constantes y problemática actual*. CEAC. Barcelona.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1987): *Estrategias para la formación de profesores*. Revista Española de Pedagogía, Nº 284.
- GILBERT, R. (1983): *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*. Gedisa. Barcelona.
- GIMENO, J. (1987): *Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores*. Revista de Educación, Nº 284.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Kal. Madrid.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- GONZÁLEZ, A. y LA TORRE, A. (1993): *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Graó. Barcelona.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Taurus. Madrid.
- MCDONALD, B. (1984): *La formación del profesora y la reforma del currículum*. Acción Educativa, Nº 27.
- MUÑOZ CANTOS, J. (1997): *Interrelación Escuela-Sociedad*. En *Mejorar la calidad de la enseñanza en Castilla-La Mancha*. Federación de M.R.P.s. Albacete.
- NOVAK, J. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Alianza. Madrid.
- PALOMARES, A. (1994): *La formación del profesorado (I)*. *Hacia un modelo de formación del profesorado*. Ensayos, Nº 9, págs. 157-166.
- PALOMARES, A. (1995): *La formación del profesorado (II)*. *Las prácticas de enseñanza*. Ensayos, Nº 10, págs. 153-171.
- PALOMARES, A. (1996): *La Didáctica, hoy: principios básicos*. L. Universidad. Albacete.

- PALOMARES, A. (1997): *La Educación Especial. Teoría y práctica*. L. Universidad. Albacete.
- PALOMARES, A. (1998): *Una educación para el futuro*. Ensayos, Nº 12, págs. 261-272.
- PALOMARES, A. (1998): *Educación Especial y atención a la diversidad*. L. Universidad. Albacete.
- PARRILLA (1996): *La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educativo*. En JURADO, P. (coord.): *Las Necesidades Educativas: Presente y Futuro*. LOFE Artes Gráficas, 80-99. Cerdanyola, Barcelona.
- PÉREZ, M. (1988): *La formación práctica del maestro*. Escuela Española. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1984): *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.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*. Ponencia presentada en el II Congreso Mundial Vasco de Educación. Bilbao.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): *Autonomía y formación para la diversidad*. Cuadernos de Pedagogía, Nº 161.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): *La función social educativa de la escuela obligatoria*. Signos. Teoría y Práctica de la Educación, 8/9, 16-27.
- SÁENZ BARRIO, O. y otros (1991): *Práctica de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Marfil. Alcoy.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. Graó. Barcelona.
- STENHOUSE, L. (1988): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- TOM, A. (1984): *Teaching as a moral craft*. Lognma. New York.
- TONUCCI, F. (1990): *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Graó. Barcelona.
- YINGER, R. (1986): *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.
- ZABALZA, M. A. (1987): *Lo práctico, el práctico y las prácticas de la enseñanza y de trabajo profesional de los profesores*. Ponencia presentada en el Symposium nacional sobre Prácticas Escolares. Santiago.
- ZABALZA, M. A. (1994): *A formación dos profesionais para a educarión especial*. en J. ALBERTE (Ed.): *Los Centros Específicos de Educación Especial*. Ack. Santiago de Compostela.