

El diálogo, la supervisión crítica y los roles en el proceso de orientación pedagógica

Nancy Pestana*

Resumen

Aprovechando los espacios para el análisis y la transformación de la práctica profesional docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, planteamos algunos principios de orientación que promueven el intercambio de experiencias, creencias e ideologías y la consolidación de la autonomía en situaciones didácticas de formación en los estudiantes de la materia Prácticas Profesionales.

Palabras claves: diálogo, orientación crítica, rol, acomodación, asimilación.

Abstract

Taking advantage of the spaces for analysis and the transformation of the professional teacher training practices of the School of Education at the University of Los Andes, we present some orientation principles that promote the exchange of experiences, beliefs and ideologies and the consolidation of autonomy in didactic training situations in the student in the Professional Practices class.

Key words: dialogue, critical orientation, role, accommodation, assimilation.

Résumé

Profitant des espaces pour l'analyse et la transformation de la pratique professionnelle des enseignants de l'École d'Éducation de l'Université de "Los Andes", nous proposons certains principes d'orientation qui promotionnent l'échange d'expériences, croyances et idéologies, ainsi que la consolidation de l'autonomie dans des situations didactiques de formation. Principes qui seront dirigés aux élèves des matières Pratiques Professionnelles.

Mots Clefs: dialogue, orientation critique, rôle, arrangement et assimilation.

* Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. E-mail: nancy22ve@yahoo.es.

La orientación pedagógica es un proceso de encuentro entre personas que propicia, además del conocimiento personal de los actores interesados, espacios para el diálogo, el análisis de situaciones, el intercambio de ideas, creencias y valores, la crítica constructiva y las posibilidades teórico-prácticas de proponer, experimentar, interpretar y evaluar acciones educativas con el propósito de comprender, mejorar y desarrollar las potencialidades pedagógicas de las personas que nos dedicamos a la docencia.

Desde la visión que desarrollamos en este trabajo, el proceso de guiar o asesorar asume una perspectiva de acción que enfatiza la “orientación con los estudiantes” en contraste con lo que, generalmente, se conoce como “orientación de estudiantes”. La principal función del orientador, en este proceso y desde esta visión, es concentrar sus acciones en promover y guiar el desarrollo y perfeccionamiento de los estilos docentes y las propuestas didácticas de sus estudiantes, a partir del descubrimiento y el análisis profundo de los mismos, motivando la concienciación de la teoría práctica personal desde la cual los estudiantes muestran “su” manera de ver y ejecutar la docencia (Pestana, 2004a).

Es por medio del conocimiento de las representaciones sobre la docencia que también se comprende como se instituyen los modos de actuar de los docentes en diferentes épocas -es decir, lo que estamos acostumbrados a reconocer en lo que solemos denominar rol del docente- como agentes y sujetos de los procesos constitutivos de la cultura y el saber. Aun cuando la cultura y el saber sean sus fines fundamentales, no olvidemos que el eje de la docencia es la relación humana, entendida en cuanto relación armónica a través del diálogo de los que interactúan. Esa relación humana tendrá mayor trascendencia si el docente se relaciona con sus alumnos, no para resolverles problemas específicos, sino para prepararlos, guiarlos y supervisarlos en la solución de esos problemas. La intención principal de este trabajo es presentar para la consideración e intercambio con colegas y estudiantes, interpretaciones y alcances del *diálogo*, la

Nancy Pestana. El diálogo, la supervisión crítica y...: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 159-173.

supervisión crítica y los roles en el proceso de orientación de las Prácticas Profesionales de Educación.

El diálogo como elemento comunicacional de la orientación

La comunicación, tanto en los procesos de orientación como en la práctica docente, es, más que un instrumento, una estrategia que tiene relación estrecha con la empatía, los grados de responsabilidad y acuerdo entre las partes, la capacidad de desarrollo mutuo basada en la confianza y seguridad en “el otro” y en los esfuerzos compartidos en pro de un interés común.

La propuesta de orientación concibe el diálogo, como el instrumento más idóneo de comunicación entre el orientador y el estudiante que permite, además de propiciar una relación distendida y cordial entre las partes, obtener comprensión sobre un determinado proceso en el cual dichos actores estén involucrados.

Dewey (1904), describía el acto de negociación pedagógica como un acto de libertades que apunta a la obtención del conocimiento en profundidad y a la comprensión de fenómenos educativos y no, al ejercicio de poder. En un diálogo pedagógico, genuino y libre, el foco de atención es el fenómeno de estudio, por ejemplo, la actividad educativa concreta o el contenido de esa actividad, nunca los actores que protagonizan o estudian esos fenómenos. Esos actores, sin embargo, pueden asumir roles diversos: exponen casos, elucubran hipótesis sobre esos casos, promueven preguntas y discusiones sobre los contenidos del caso en estudio, aportan significados o interpretaciones, evalúan, critican y exponen posibles soluciones. La meta principal en ese proceso es el logro de la comprensión sobre el asunto y el aprendizaje que involucra esa comprensión.

Sin embargo, esta metodología no es fácil de construir entre partes con criterios y experiencias diferentes en las que los roles, también diferenciados, tienden a estar subjetivamente marcados por la jerarquía y la influencia. Por todas estas razones, el proceso de

orientación no se convierte, automáticamente, en uno donde impera el diálogo como medio comunicacional. Este se construye a partir de la honestidad y la sinceridad en el discurso que hilan sus protagonistas y es responsabilidad del orientador crear y desarrollar ese clima interactivo.

En un diálogo pedagógico genuino y libre también hay espacio para la confrontación pero, sin perder de vista la función principal de la orientación: el apoyo. De ahí que podríamos ampliar el concepto de diálogo que nos ofrece Dewey considerándolo un acto de libertades en el cual se ha logrado el equilibrio deseado para posibilitar la confrontación de opiniones y valores en pro de un objetivo común. Alcanzar este equilibrio es indispensable ya que todo acto educativo presupone mostrarse, exponerse, es decir, el futuro docente se va a “exponer” a la mirada y, al inevitable, juicio de otros (Huberman, 1996). El apoyo del orientador es necesario para que la situación de exposición se torne constructiva en el sentido de accionar libremente, introducir cambios o modificaciones, aportar sugerencias y planteamientos, en síntesis, propiciar que emerja la ideología educativa del futuro docente, es decir, su teoría práctica personal y que, al lograrse ese propósito, se promueva el diálogo, la discusión y la confrontación entre las ideologías asumidas por las partes en un clima de respeto y apoyo mutuo.

La confrontación es, desde el punto de vista del desarrollo de la teoría práctica personal del docente, no solamente deseable sino imprescindible para su consolidación y, por lo tanto, un aspecto de enorme relevancia en la orientación. En otro espacio hemos hecho mención de que la teoría práctica personal se nutre de situaciones de confrontación que suelen aparecer durante la implementación de una actividad educativa. Por ejemplo, las discrepancias que pueden aparecer cuando se hace un balance honesto entre las intenciones educativas del docente, generalmente plasmadas en el planeamiento de una acción específica, y lo que realmente sucede en la acción (Pestana, 2004b). El acto de confrontar, por tener implícita la condición

de verificación y de comprobación, no es, en la mayoría de los casos muy bien recibido. Algunos autores señalan que la tendencia mostrada por estudiantes o docentes que se inician, luego de situaciones de confrontación, es abandonar el aprendizaje que le ha dispensado la experiencia fallida y aceptar sugerencias que no se avienen con su teoría personal (Esteve, 1999; Ferreres e Imbernón, 1999).

En la situación de interaprendizaje que se comparte durante el proceso de formación y orientación pedagógica, la confrontación a la que hago referencia debe ser utilizada como mecanismo impulsador del horizonte experiencial del estudiante. El estudiante necesita ser enfrentado a nuevas experiencias, a otras posibilidades, a situaciones inusitadas, tanto en lo que se refiere a su práctica pedagógica cotidiana: otros métodos, otras técnicas, otros procedimientos, como en lo que se refiere al campo teórico: visiones y percepciones desconocidas o antagónicas, argumentos paradójicos, experiencias educativas diferentes y vanguardistas. Las oportunidades de que esas situaciones de aprendizaje se concreten dependen de las acciones que promueva el orientador y requieren, de su parte, asumir una postura responsable y honesta. En estos casos y, a partir de nuestra experiencia, el orientador debe proponer la presentación, selección y experimentación con alternativas pedagógicas reconocidas e, inclusive, puede presentar aquellas que encajan con su propia teoría personal y que son desconocidas o disienten con la de sus alumnos (Pestana, 2004b). Sin embargo, en la situación de confrontación con nuevas informaciones el orientador debe permitir que sea el estudiante quien decida y experimente con la finalidad de obtener experiencias personales de esa acción. Sólo de esta manera podrá crear el espacio y la reflexión personal para posibles cambios o refuerzos en su teoría educativa.

Este razonamiento puede aclararse para el lector si hacemos referencia a los principios de aprendizaje, basados en la asimilación y la acomodación, desarrollados por Piaget (1954), con la finalidad de ayudarnos a encarar y entender el ambiente que nos rodea. El principio de asimilación está íntimamente relacionado con las acciones en las

cuales buscamos apoyo para lograr un fin. Por ejemplo, cuando reunimos experiencias, información y conocimiento para sustentar y desarrollar los conceptos y pensamientos que poseemos. Sin embargo, en un determinado momento podemos enfrentar una experiencia de confrontación en la cual nuestras estructuras de pensamiento, puntos de vista y conocimiento adquirido no son suficientes, o son contradictorios, para develar y comprender la situación en cuestión. La experiencia nos obliga a reestructurar ese pensamiento, puntos de vista o conocimiento con la finalidad de entender la situación a la cual hemos sido expuestos. El principio de acomodación aduce, por lo tanto, a una actividad de reestructuración o reedificación de ideas, valores y conceptos. Luego de ese proceso de acomodación, generalmente, la persona experimenta con nuevas ideas y conocimientos adquiridos de modo de afinar sus nuevas percepciones y aparece, entonces, un nuevo proceso de asimilación.

El conocimiento sobre teorías de aprendizaje, por parte del orientador, es de fundamental importancia para el trabajo de formación con sus alumnos, propiciando períodos de asimilación y acomodación durante el proceso de orientación. Por ejemplo, el proceso de acomodación nos ayuda a comprobar la consistencia y coherencia en los postulados que conforman la estructura de pensamiento del estudiante y determina, en un proceso de orientación efectivo, propiciar las situaciones para que el aprendizaje se produzca cuando aparezcan contradicciones e inseguridades en su discurso o en su actuación.

Sin duda, en todo proceso de orientación vamos a estar obligados a desarrollar condiciones que nos permitan establecer equilibrio entre las partes para afrontar situaciones, por lo demás inevitables, de conflicto entre la confrontación y el apoyo. Es natural sentirnos inseguros ante una situación en la cual se nos conmine a enfrentarnos a nuevas experiencias, conocimientos y valores que pueden diferenciarse o estar en franca oposición con los propios (González Faraco, 2000). Una vía a utilizar, con el fin de “aliviar” este tipo de experiencias, puede ser a través de la creación de una

relación dialógica y sincera entre las partes, propiciando un clima afectivo de apoyo y ofreciendo retos intelectuales al estudiante que se orienta. Verse obligado a experimentar un proceso de acomodación es, usualmente, percibido como una amenaza por cuanto la persona debe renunciar a una estructura de pensamiento con la cual se ha identificado y que percibe segura y propia (Gilroy, 1993). Una vez más, se hace énfasis en la responsabilidad del orientador para que cuando esos cambios sean inevitables, se produzcan en una atmósfera de comprensión, respeto y apoyo hacia el estudiante, abandonando cualquier tendencia a la exhibición de mayor conocimiento, más experiencia, la razón insoslayable y otros mecanismos de poder que suelen aparecer en las relaciones entre el que orienta y el que es orientado.

La supervisión crítica

En el trabajo de orientación y formación hemos podido calibrar la importancia de promover la toma de decisiones, por parte del estudiante, en situaciones en las cuales debe enfrentarse a un proceso de acomodación. La necesidad de probar, experimentar y participar, por elección propia, en situaciones de renovación, ajustes o modificaciones de su marco de referencia ideológico, puede ser fortalecida si tales esfuerzos se asocian con experiencias positivas de aprendizaje (Ausubel, 1986). Esto, a su vez, aumentará la probabilidad de que el estudiante asuma una actitud de búsqueda y de renovación en sus acciones futuras.

En los procesos de acomodación se presentan otras situaciones “incómodas” en las cuales, la ideología y la estructura de pensamiento del estudiante deben ser sometidas a la evaluación crítica del orientador. El término “crítica” suele ser recibido con temor debido al mal uso que del mismo se ha venido haciendo; en cambio, si lo presentamos como un proceso calificado de análisis que se dedica a estudiar un fenómeno determinado en relación con criterios o valores establecidos para tal fin, la connotación negativa del

término desaparece para dar paso a una vivencia ilustrativa y enriquecedora.

En el contexto de las prácticas profesionales, la supervisión crítica está siempre presente debido al carácter de “guía” o “director” que se le otorga al profesor y al rol protagónico que se le asigna al estudiante. El profesor de la práctica profesional se diferencia de sus colegas responsables de otras asignaturas específicas de la carrera, en el sentido de que su papel es más el de un tutor que el de un formador informador. La responsabilidad de integrar las experiencias teóricas asimiladas por los estudiantes en el tránsito de las diferentes asignaturas de la carrera, y concretarlas durante los diversos niveles de la práctica profesional, presupone una relación entre profesor y alumno, de mucha mayor cercanía, más profunda y compleja que la que se suele dar en el ámbito relacional de otras asignaturas (Ghilardi, 1993).

Ayala afirma que en las asesorías “se establece un proceso de comunicación en el que las emociones juegan un papel fundamental” (1998:23). El autor le confiere a esa relación la característica de la dualidad, además marcada por expectativas y sentimientos con gran contenido emocional. Por una parte, se encuentra el profesor ocupando un papel, desde la percepción del estudiante -de modelo a imitar, de sapiencia, con indiscutibles connotaciones de formador y de juez- y, por otra, el alumno “a quien el profesor observa como un reto y una oportunidad, quien tiene un potencial que busca desarrollo y crecimiento” (Ibídem: 23).

De modo de aclarar para el lector la complejidad de la relación que se produce entre el profesor asesor y sus alumnos, traigo a colación el siguiente ejemplo: en la crítica literaria se hace referencia al análisis y juicio de un producto o de un proceso literario realizado por un evaluador o crítico reconocido dentro de ese ambiente. El trabajo de ese crítico es relacionar el producto o proceso sometido a estudio, con normas literarias reconocidas dentro del área. La situación de orientación pedagógica presenta semejanzas y diferencias con el

ejemplo utilizado. Por una parte, el orientador puede apelar, al igual que el crítico de arte, a normas pedagógicas relevantes y establecidas en el área educativa con la finalidad de que le sirvan de marco de referencia, de criterios de validación a la hora de juzgar propuestas teóricas o prácticas presentadas por el estudiante. Una diferencia significativa, sin embargo, es que el crítico de arte no tiene que relacionarse con el artista, muchas veces, éste puede serle un total desconocido. En cambio, el orientador no sólo debe penetrar en la personalidad del estudiante y conocerlo, sino que también debe ayudarlo y, en esa ayuda, es natural que él también se exponga a ser objeto de crítica en el proceso de exposición de sus opiniones, sugerencias o juicios.

Esta situación reviste gran importancia para la comprensión de los roles que les toca desempeñar a las partes involucradas en el proceso de orientación. Los cuales presentamos y analizamos a continuación.

Los roles en la orientación

El término “rol” es un galicismo sujeto a diversas definiciones, una de ellas alude “*al cometido o función que desempeña alguien en un asunto*” (NORMA, 1993). Dentro de los estudios sociales el término rol tiene que ver con las acciones e intenciones que se le atribuyen a la conducta de un individuo en una determinada posición o situación (Pozo; 1993).

Solemos esperar de los individuos con quienes establecemos relaciones, formas determinadas de comportarse de acuerdo a las expectativas que surgen de las ocupaciones y funciones que esos individuos cumplen. Mientras más alta sea la posición que el individuo ocupe, mayores y más estrictas serán las expectativas hacia su comportamiento y, esas expectativas se irán flexibilizando a medida que más individuos desempeñan el mismo rol. El rol tiene estrecha relación con la aceptación, y esa aceptación, a su vez, va a depender en la medida en que el comportamiento de la persona se apegue al marco de referencia estipulado para ese rol específico.

En el campo pedagógico, el rol es un recurso muy importante que se utiliza para identificar, determinar y estudiar los modos de accionar y las consecuentes interacciones y tareas entre los actores del acto educativo: docente-alumnos, alumnos-alumnos, docente-docente, docente-orientador-supervisor. Me estoy refiriendo a las consecuencias en las interacciones o relaciones que se producen entre esos actores puesto que la mayoría de los roles tienen efectos complementarios. Es decir, el comportamiento que un docente decida asumir en una determinada situación educativa va, también, a delimitar los comportamientos que asuman sus alumnos y, esa decisión va a generar implicaciones que pueden o no haberse tomado en cuenta, previamente, por el docente.

Este es el caso, bastante cotidiano en el área de nuestro trabajo, que se presenta cuando los docentes deciden implementar modificaciones en la planificación y ejecución de actividades relacionadas con sus asignaturas. Tales propuestas suelen producir, general y preliminarmente, desconcierto y rechazo en los alumnos, también similares reacciones pueden esperarse por parte de colegas que comparten la asignatura con el docente que propone la modificación. Si la resistencia que el docente encuentra a sus planteamientos es mayor que la convicción que éste pueda poseer hacia los beneficios de la modificación, lo más probable es que se repliegue y abandone, en lo sucesivo, cualquier intento de innovación (Pestana, 2003).

En la implementación de ajustes, cambios o reorganizaciones de tareas específicas compartidas por un colectivo, como es el caso de la docencia, el profesor proponente debe tomar en cuenta el principio de aceptación y el proceso de adaptación que esas propuestas pueden generar con el fin de poderlas implementar. El principio de aceptación hace referencia a la actitud de apertura hacia la propuesta, cuando ésta responde a expectativas compartidas por el colectivo involucrado en la situación de cambio. El proceso de adaptación aduce al tiempo que se requiere, por parte de esos actores, para analizar, entender y

aceptar los cambios de rol y comportamiento que la propuesta exige (Sjöberg, 1987).

En el caso de la orientación, los roles del futuro docente y del orientador también se subordinan al principio de aceptación y al proceso de adaptación. Ser “sometido” a la observación y evaluación de otras personas y, en el caso que nos ocupa, a la de un orientador pedagógico o experto es, en la mayoría de los casos, una situación poco agradable para el futuro docente, lo que genera estrés y lleva, en la mayoría de los casos, a que se muestre inseguro en su desenvolvimiento. Sin embargo, éstas no son todas las razones.

Al conducir una actividad de enseñanza estamos exponiendo, por una parte, el grado de dominio de las informaciones que estén bajo nuestra responsabilidad, el manejo del grupo de alumnos y de recursos que habitualmente usamos en el aula, el control del tiempo y la distribución de las actividades pautadas en ese tiempo y, por otra, muchos rasgos de nuestra personalidad; esas funciones y mecanismos psicológicos -conscientes e inconscientes- que hemos adquirido a través de nuestra historia personal. Por tales motivos, es inusual encontrar un profesor que se sienta completamente satisfecho con su “modo de enseñar”, sobretodo, cuando hay otros colegas que lo observan. Esta afirmación no pretende ser cínica u ofensiva, se basa en numerosas observaciones de clases, en diversas Facultades de nuestra universidad, y nos permite señalar muy pocos casos de enseñantes exitosos, satisfechos con su desempeño, que poseen una imagen real de sus competencias y que, además, se atreven a hablar sobre ese desempeño. La tendencia, por el contrario, apunta a que la mayoría de los docentes experimenten desagrado hacia las situaciones de observación y evaluación de su práctica, tiendan a evadir esa confrontación y suelen implementar mecanismos de defensa ante las opiniones y críticas de los supervisores (Ferry, 1990, Ghilardi, 1993).

En la situación de orientación, el futuro docente experimenta la mayoría de sensaciones ya descritas y, con el propósito de liberar tensiones, puede plegarse a las indicaciones y sugerencias que el

orientador le ofrece, supeditándose ante el “experto” y sacrificando, en consecuencia, la posibilidad de experimentar aprendizajes valiosos al reprimir su teoría educativa personal. Pero más aún, esta actitud revela, también, la carencia de convicción y lealtad hacia las experiencias, conocimientos y valores propios, lo cual, para el orientador significa un trabajo que exige discreción y sensibilidad de modo de abordar delicados aspectos relacionados con la autoestima y desarrollo personal del estudiante.

A pesar de estas dificultades, la tarea de orientar puede ser experimentada en tanto situación enriquecedora para los involucrados, sobretodo, cuando el futuro docente es consciente de sus potencialidades y carencias e interpreta la orientación como un espacio que le posibilita el trabajo de mejoramiento de esos aspectos.

Hasta acá he descrito la situación del docente en formación frente a la experiencia de orientación. El rol del orientador, por su parte, está revestido de características que señalan al “experto”: es experto en “enseñar”, su principal función es “enseñar como se enseña” y, en tanto experto, se esperan de él respuestas para todas las consideraciones que se planteen durante la experiencia de orientación. Algunos autores (Schön, 1992; Villar, 1988) ven al orientador como un formador de formadores al cual le asignan diversos y elaborados rasgos prototípicos o atributos, entre los cuales, nos permitimos destacar algunos:

- Profundo auto-conocimiento que le permita asumirse con rigor, crítica y realismo.
- Apertura y empatía.
- Vasta experiencia en procesos de formación profesional.
- Experiencia y consolidación en la investigación de su área específica.
- Dominio de teorías, conceptos, principios, modelos y estrategias en el ámbito de las Ciencias de la Educación.
- Dominio y sensibilización para promover la construcción de conocimientos desde la práctica y confrontarlos con la teoría.
- Identificación profunda y sentida con la formación docente.

Los orientadores son, generalmente, docentes de comprobada experiencia, tanto en su área específica como en el área pedagógica, son investigadores reconocidos y miembros respetados de la comunidad docente y de investigadores en la cual se desenvuelven. El rol de tutor o de orientador propicia numerosas expectativas por parte de aquellos que van a ser orientados, de sus colegas y supervisores e, incluso, del propio orientador.

Desde nuestra experiencia consideramos que el orientador, en primer lugar, debe conocer y comprender el ámbito curricular, en cuanto espacio de reflexión y análisis de las experiencias que desarrollan los estudiantes a quienes asesora. En segundo lugar, debe conocer el ámbito de la enseñanza como actividad intencional que promueve el aprendizaje, sus teorías y modelos y, asumir ese ámbito como una área de encuentro, intercambio y desarrollo entre él y sus asesorados con el propósito de convertir su función y su trabajo en una actividad colaborativa y orientada a la indagación y al análisis. En tercer lugar, el orientador ha de conocer y analizar los diferentes modelos y paradigmas de formación docente con el objeto de justificar el marco en el cual situará su orientación. Pero, fundamentalmente, el orientador debe ser un generador de situaciones y escenarios de transformación y mejora para cada caso específico que asesore.

Reiteramos, en consecuencia, nuestra propuesta de implementar la orientación pedagógica con base en la realidad de la práctica del futuro licenciado en Educación, creando situaciones significativas para que reflexione sobre su rol, su accionar y los efectos que éstos pudieran ocasionar sobre sus actividades de enseñanza.

En la medida en que proporcionemos a nuestros estudiantes los medios para desarrollar la creatividad, la observación reflexiva sobre las experiencias de la práctica, la libertad para desarrollar iniciativas, la autonomía y la responsabilidad en el trabajo con sus futuros alumnos y colegas, la teoría práctica personal contará con magníficas oportunidades para fortalecerse e integrarse armónicamente, facilitando el aprendizaje continuo y sistemático.

Referencias

- AUSUBEL, D. (1986). **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. México, Trillas.
- AYALAAGUIRRE, F. (1998). **La función del profesor como asesor**. México, Trillas.
- DEWEY, J. (1904). **The relation of theory to practice in education**. Chicago, NSSE.
- ESTEVE, J. (1999). “*El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador*”. En Ferreres, V. E Imbernón, F. **Formación y actualización para la función pedagógica**. Madrid, Síntesis.
- FERRERES, V e IMBERNÓN, F. (1999). **Formación y actualización para la función pedagógica.**, Madrid, Síntesis.
- FERRY, G. (1990). **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. México, Paidós.
- GHILARDI, F. (1993). **Crisis y perspectivas de la profesión docente**. Barcelona, Gedisa Editorial.
- GILROY, P. (1993). “*El conocimiento profesional y el profesor principiante*” En Carr, W., **Calidad de la enseñanza e investigación-acción**. Sevilla, Diada Editores.
- GONZÁLEZ F, J. C. (2000). **Cómo se fabrican los maestros. El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente**. Huelva, Hergé Editorial,
- HUBERMAN, S. (1996). **Cómo aprenden los que enseñan, la formación de los formadores**. Buenos Aires, Aike.
- NORMA. (1993). **Diccionario enciclopédico-práctico**. Grupo Editorial Norma, S.A., Bogotá.
- PESTANA, N. (2003). “*Nuevas visiones sobre la formación docente: el caso de la reestructuración de un programa de actualización de los profesores universitarios*”. En **Educere**, 6. 21: 46-53. Mérida, PPAD.
- _____ (2004a). “*La Teoría práctica del profesor, punto de partida para la orientación pedagógica en la formación docente*”. En **Educere**. 8. 26: 313-320. Mérida, PPAD.
- _____ (2004b). “*Orientación reflexiva pedagógica. Un escenario posible para el descubrimiento, el análisis, la evaluación y la transformación de la práctica docente de Educación Superior-Pro*

Nancy Pestana. El diálogo, la supervisión crítica y...: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 159-173.

puesta". **Ponencia presentada en el XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación,** Santiago-Chile. 10 al 14 de Mayo del 2004.

PIAGET. (1954). **The construction of reality in the child,** N.Y.

POZO M, J. I. (1993). **Teorías cognitivas del aprendizaje.** Madrid, Morata.

SCHÖN, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos.** Barcelona, Paidós,

SJÖBERG, C (1987). **Klassens Liv.** Stockholm förlag.

VILLAR, A. (Coord) (1988). **Perspectivas y problemas de la función docente.** Barcelona, Gedisa.

