

¿REALMENTE ESTAMOS FORMANDO MAESTROS?

Emigdia Repetto Jiménez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

En este artículo, se describen los diferentes planes de estudio que desde la creación de la primera Escuela Normal hasta la actualidad conducen a la formación de los Maestros. Se reflexiona sobre el perfil que deben tener estos profesionales hoy día y se establecen una serie de conclusiones que llevan a la necesidad de una urgente reestructuración en su formación destacando la importancia de ser, en principio, maestros generalistas para luego obtener una especialización.

Palabras clave: Formación de maestros, planes de estudio, titulaciones de magisterio

ABSTRACT

In this article we describe the different curricula that have existed in the Teaching degree from its origins to the present time.

We reflect about the profile that such professionals are required today, assuming the urgent need of restructuring their training and also of providing them with a general instruction before obtaining their subject specialty.

Key words: Teacher training, Study plans, Teachers' degrees

INTRODUCCIÓN

La formación de los maestros de enseñanza primaria ha estado, desde mediados del siglo pasado (E. Normal de Madrid, 8 marzo 1839) hasta la entrada en vigor de la Ley General de Educación, a cargo de las Escuelas Normales de Maestros.

Desde 1914 existió un plan de estudios (R.D. de 30 agosto 1914) que consideraba a las Escuelas Normales como centros de formación cultural y profesional. Se exigía un examen de ingreso, cuatro cursos en la Escuela Normal y una reválida. Aunque este Plan resulte hoy día completamente anacrónico, supuso un notable avance en su época.

Con el advenimiento de la segunda República se produce un cambio radical en el plan de estudios de las Escuelas Normales (R.D. 29-9-1931). Se exigía el título de Bachiller Superior para su ingreso con lo cual las Escuelas Normales se consideraban centros de enseñanza superior. Los maestros de este plan son profesionales con una buena preparación tanto teórica como didáctica y con un nivel académico cercano a la licenciatura.

Las enseñanzas impartidas dentro de la Escuela comprendían tres cursos teóricos y uno completo de prácticas docentes. Este plan previó incluso una especialización posterior del maestro mediante la creación de una Facultad de Pedagogía que permitía al mismo, de manera específica, el acceso a la Universidad.

En 1938 (B.O.E. 25 julio), fue suspendida la Escuela Normal para los varones como consecuencia de la Guerra Civil.

La reforma del plan 1931 se inició con el decreto de 10 de febrero de 1940 (B.O.E. de 17 febrero) regulándose la forma de obtención del título de maestros a los bachilleres superiores mediante la realización de un breve cursillo.

En 1942 se continuó desarrollando la reforma (O.M. 24 diciembre). Se fija en 12 años la edad para acceder a las Escuelas Normales de Magisterio Privado, mientras no se aprobaba la Ley Fundamental de Primera Enseñanza. El examen sería sobre los conocimientos adquiridos en la primera enseñanza y advierte que los exámenes deben hacerse por separado a los alumnos y las alumnas.

En el año 1945, poco después de publicarse la ley reguladora de la enseñanza primaria, las escuelas pasan a denominarse Escuelas de Magisterio (B.O.E. 9 de agosto 1945).

El Decreto de 7 de julio de 1950, del Ministerio de Educación Nacional, aprobaba el reglamento definitivo de las Escuelas Normales, que hasta entonces se denominaban Escuelas de Magisterio. Este plan ha estado vigente durante 17 años. Concretaba la formación del maestro en los siguientes aspectos: formación

profesional teórica y práctica, formación religiosa y moral, formación político social, formación física y cultura general. Existía un examen de ingreso para los alumnos que hubieran realizado el Bachillerato elemental. Consta de tres años teóricos con dos asignaturas de Prácticas de Enseñanza y para la obtención del título tendrían que aprobar previamente un examen de reválida.

La orden de 1 de junio de 1967 supuso, por parte el Ministerio de Educación y Ciencia, un salto en la concepción de las Escuelas Normales. Al menos en teoría el plan se centraba en contenidos de tipo profesional. Se desarrollaban dos cursos en las escuelas y un tercer año completo de Prácticas de Enseñanza en los centros escolares, después de haber superado la Prueba de Madurez.

A pesar del exceso de asignaturas que tenía la opinión generalizada es que ha sido uno de los mejores que han tenido las Escuelas Normales ya que obtenían una preparación científica y didáctica así como empezaban a ponerse en contacto con su profesión.

Con la Ley General de Educación, se integran las Escuelas Normales en la Universidad, uniéndose así a un número importante de países que habían realizado o trataban de hacer dicha integración asesorados por la Unesco y la OCDE. Esta integración en la Universidad ha sido el resultado del reconocimiento de la importancia social y política de la educación primaria. Parece que existe un acuerdo en el hecho de considerar que la función del maestro es importante y que ha de ser desempeñada por personas cualificadas (Benajam, 1984).

La implantación experimental del Plan 1971 fue establecida por el Decreto de 17 de septiembre de 1971, en las Escuelas Normales. Se establecen diversas especialidades, para acceder los alumnos tienen que tener el bachillerato superior y el C.O.U.. Consta el plan de estudios de una serie de materias repartidas a lo largo de tres años incluido un cuatrimestre de Prácticas de Enseñanza. La titulación que se otorga es de Diplomado en E.G.B. y a través de un curso puente puede ingresarse en las Facultades.

Hemos de resaltar que el darle carácter universitario a estos Centros trae consigo una serie de consecuencias como son: elevar la edad de entrada de los alumnos así como las exigencias académicas; otorgar el Título de Diplomado en E.G.B., con equivalencia al primer Ciclo Universitario, así como la posibilidad de acceder al Segundo Ciclo mediante la realización de un curso puente; duración global de tres años y el establecimiento de varias especialidades.

Quizás el elemento que más discusión ha originado durante varios años haya sido la pérdida del carácter profesional. A la hora de plantear la problemática entre los especialistas del tema, es frecuente que aparezcan dicotomías entre formación científica-cultural (para acceso al Segundo Ciclo) y profesional (orientación a las exigencias del profesor de E.G.B. (Gimeno y Fernández, 1980).

Al realizar un análisis del plan experimental 1971, encontramos que al fijarse en tres cursos la duración de los estudios hace imposible elaborar un currículum, incluyendo materias de carácter científico y profesional que dé lugar a docentes bien preparados.

La propuesta de especialidades no respondía ni a la estructuración de la E.G.B. en dos etapas, ni a la de ciclos que en aquellos momentos aún estaba vigente ni, por supuesto, a la que se había implantado en aquellas fechas en su primer nivel de Educación Infantil. Desde un punto de vista teórico, este plan preparaba a los maestros para impartir el Ciclo Superior, donde se establecen áreas especializadas, pero no para el desarrollo de su labor en los Ciclos Inicial y Medio. Podemos considerar que es una mera superposición de disciplinas, no prestándose ninguna atención a la necesidad de hacer corresponder los objetivos y desarrollo de un plan de estudios para formar profesores, con la práctica docente habitual o la investigación científica en las materias pertinentes (Cárdenas y Martín, 1988).

La importancia concedida a las Prácticas de Enseñanza es igualmente escasa. Sólo se dedica el 14,50% de las horas lectivas y son sensiblemente inferiores a las reguladas en el plan 67. A esto debe añadirse el inconveniente que supone la distribución de los alumnos por numerosos Colegios Públicos, que dificulta el quehacer de muchos de ellos.

Finalmente, al ser “provisional” este plan de estudios, aunque curiosamente estuvo vigente durante 20 años, cada Escuela propone el suyo de acuerdo con unos mínimos fijados por el Ministerio (MEC, 1977) y no existe ningún control sobre el mismo de manera que quedan al criterio y responsabilidad de cada profesor (Benajam, 1986).

Como colofón de este rápido análisis se puede añadir que, desde una perspectiva institucional, en 1979 se elabora un documento de consulta en el que se incide en la necesidad de una mayor profesionalización del currículum y de una mayor conexión entre la realidad escolar y centros de E.G.B. La propuesta fue después remitida y estudiada por una “Comisión Delegada”, difundándose sus conclusiones por las Escuelas. Se definían las Escuelas de Magisterio como: *Centros Universitarios encargados de la formación, actualización y perfeccionamiento del profesorado de E.G.B., e investigadores en los niveles de su competencia*... y se aclara asimismo que... *el factor distintivo de esta profesionalidad se debe al tratamiento didáctico del currículum y de la investigación*... (MEC, 1979).

REFORMA DE LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS: PLAN 1991

En el LIBRO BLANCO para la Reforma de la Enseñanza, se perfilan las figuras de maestros especializados en Educación Infantil y Primaria, proponiendo también maestros especialistas para las áreas específicas que se produzcan en la Educación Primaria. De igual forma para el profesor de Educación Secundaria Obligatoria (tanto en el primer ciclo: 12-14 años como en el segundo: 14-16) se dan alternativas. Por una parte, se recoge el sentir de algunos sectores educativos en el sentido de que los profesores han de ser licenciados y por otra, establece la mayor responsabilidad en la formación del profesorado en el primer ciclo de Secundaria Obligatoria (12-14 años) a las Escuelas Universitarias de Magisterio. El objetivo prioritario sería formar un profesorado capaz de impartir la docencia en este ciclo con los conocimientos científicos, psicopedagógicos y didácticos necesarios para cumplir con plenas garantías su tarea docente.

En el R.D. 1440/1991 de 30 de agosto (B.O.E. 11 de octubre) se establecen las directrices para la elaboración de los planes de estudio que conducirán a la titulación universitaria de Maestro: Educación Infantil, Educación Primaria, Lenguas Extranjeras, Educación Musical, Educación Física, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

Las titulaciones de Maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria, tienen como finalidad formar maestros generalistas que se ocuparán de la educación globalmente en cada uno de esos dos ciclos. El resto de las titulaciones formarán maestros de apoyo para determinadas áreas y necesidades educativas.

Es un plan de estudios muy diferente al de 1971. Según la LOGSE, estos maestros serán responsables de formar a los niños hasta los 12 años y tendrán competencias en todas las áreas (Art. 16).

En la E.U. de Profesorado de Las Palmas de Gran Canaria, la Junta de Escuela de 13 de junio de 1991 aprueba por votación los nuevos currícula de las titulaciones de Maestros de: Educación Infantil, Educación Especial, Educación Primaria y Educación Física. dos años después, la de Maestro de Lengua Extranjera, en 1994 se comienza con la titulación de Maestro de Educación Musical y por último en el año 1999 la de Maestro en Audición y Lenguaje.

Se distinguen según las directrices dadas por el Consejo de Universidades para su elaboración tres tipos de materias: Troncales, Obligatorias y Optativas además de dejar un 10 % del curriculum a libre elección del alumno de las asignaturas propuestas en los planes de estudio de cualquier carrera universitaria tanto dentro del territorio español como en el extranjero.

En estos nuevos planes las materias vienen establecidas con un número determinados de créditos (10 horas lectivas) y precisamente serán las obligatorias

y las optativas las que determinarán las diferencias fundamentales entre unas Universidades y otras al existir plena libertad para su designación.

Si analizamos el plan de estudio de los Maestros de Infantil y Primaria que son los que se consideran como generalistas el resultado es preocupante porque si siempre se ha dicho que para enseñar no basta con saber la asignatura ¿cómo pueden enseñar lo que no saben?, ¿es que son suficientes los conocimientos científicos adquiridos (¿) en Bachillerato? Por otra parte, el D.C.B habla de utilizar una metodología constructivista pero ¿cuándo se familiarizan los futuros maestros con ella? Cuando se forma a los Maestros de Educación Infantil en las técnicas pedagógico - didácticas propias o más idóneas para la enseñanza y aprendizaje del Conocimiento del Medio, por poner un ejemplo?

Al salir la primera promoción se procedió a la modificación de algunas materias entre las optativas. Posteriormente y siguiendo las directrices del MEC se han hecho adaptaciones de las asignaturas ya que ninguna puede tener una duración menor de 4,5 créditos. Esto ha originado que desaparezcan algunas asignaturas obligatorias de Universidad. También se han visto afectadas las asignaturas optativas, han desaparecido aquellas que no han tenido alumnos en los dos últimos años y se han introducido otras. De nuevo se han hecho propuestas desde las diferentes áreas de conocimiento y de nuevo se observa que no son los criterios académicos los que siempre priman para determinar la oferta. Pensamos que la optatividad, que en principio supone una garantía de formación del alumno según sus intereses, desgraciadamente no se está utilizando para esto. La mayor parte de las veces la elección de estas materias se hace en función de criterios tan poco ortodoxos bajo el punto de vista de la formación del estudiante como pueden ser el horario en que se imparte, la obligatoriedad de la asistencia a clase, el nivel de exigencias del profesor, etc.

Sin embargo, y a pesar de todas las deficiencias que observamos en la preparación de los futuros Maestros, podemos considerar que los que reciben una preparación más idónea como maestro son los de Educación Infantil y Educación Primaria. No compartimos la idea, por desgracia bastante extendida de que la titulación de Educación Primaria no es necesaria porque estos profesionales tardarán mucho en encontrar trabajo ya que hoy día están todas las plazas cubiertas y no se convocan oposiciones al menos en esta Comunidad Autónoma y como consecuencia de ello se habla de no ofertarla. Las otras titulaciones creemos que forman especialistas en determinadas áreas pero no precisamente “maestros”.

Los currícula de los maestros de Lengua Extranjera y los de Música están dirigidos a formar maestros especialistas, pero ¿qué ocurrirá cuando deban impartir Matemáticas? Lamentablemente una cosa es la titulación obtenida y otra las necesidades del Centro donde trabajen.

Por otra parte la formación de los maestros de Educación Especial y los de Audición y Lenguaje es demasiado direccional. Abundan las materias específicamente relacionadas con esta área, dejando al lado la idea de que estos profesionales van a ser maestros y como tal deberían tener una formación mínima tanto científica como cultural.

Consideramos que si el maestro debe saber lo que ha de enseñar, este conocimiento debe ser más profundo para poder hacer que un alumno con necesidades educativas especiales aprenda. El conocimiento de las didácticas específicas, por otra parte, es imprescindible para saber cómo llegar a él y cómo vencer los obstáculos que se le vayan presentando

Pensamos que la solución podría estar en una mejora del plan de estudio fruto de la reflexión *desinteresada* de expertos, que condujera a la formación de verdaderos maestros.

EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Con respecto a los niveles generales de formación con que los alumnos llegan a la Escuela se observa, en general, que los objetivos de los niveles educativos anteriores no han sido totalmente cubiertos por nuestros estudiantes. Esto podemos comprobarlo cotidianamente ya que se evidencia que cuestiones de esos niveles son ignoradas y que destrezas que deberían haberse desarrollado no lo están.

Además, la formación inicial es muy diversa ya que acceden desde los diversos bachilleratos o desde la formación profesional. Por otra parte, al existir en los bachilleratos materias optativas, la diferencia en la formación básica se acentúa, lo que hace una labor ardua y en ocasiones prácticamente imposible una armonización de los conocimientos iniciales de los grupos de estudiantes.

EL PERFIL DE LOS MAESTROS

Antes de empezar a definir lo que para nosotros debería constituir el perfil del profesor querríamos hacer hincapié en tres aspectos básicos de la función docente sugeridas entre otras por Santos (1991) y que nos llevaran a reflexionar sobre la figura del profesor:

1. La profesión docente tiene una importancia excepcional puesto que sus miembros trabajan con los conocimientos, las actitudes y los valores, lo que hace que el profesor tenga que tener una especialización y que su quehacer repercuta en la dinámica social del entorno.

2. Esta profesión no se domina de una vez para siempre ya que se ejerce con sujetos diferentes y hay que adaptarse a sus características específicas.
3. El desarrollo de la misma exige llevar a cabo una serie de actividades que conduzcan a provocar la construcción del conocimiento y a favorecer los procesos de aprendizaje

Según el LIBRO BLANCO para la Reforma de la Enseñanza (MEC, 1989), “el perfil de docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos”.

Resulta evidente que el maestro debe tener una formación teórica - práctica en las Ciencias de la Educación, pero también, es totalmente necesario que domine los otros campos de la cultura a un nivel elevado. Por tanto, el futuro maestro deberá alcanzar una capacidad suficiente para diseñar y desarrollar de forma eficiente programas de enseñanza destinados a la consecución de los objetivos didácticos planificados según el modelo didáctico que escoja.

Hay que tener en cuenta que los profesores tienden a enseñar, aunque en ocasiones se propongan lo contrario, de la misma forma que aprendieron; por lo tanto, el trabajo significativo y la investigación personal deberían ser, fundamentalmente, el método desarrollado durante la formación inicial del profesorado.

Finalmente, si consideramos los diferentes modelos de profesorado que aparecen en la literatura científica, nos parece más adecuado definir el profesor como *mediador en el proceso y como facilitador del aprendizaje* de los alumnos (Gimeno y Fernández, 1980). Aunque debe responder también al modelo de *profesor como investigador* de su propia práctica y de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el aula con objeto de poder analizar, evaluar y en su caso modificar la labor didáctica que desempeña.

Pensamos que los maestros deben poseer una serie de características como son un conocimiento suficiente de la materia; una formación didáctica que le permita el conocimiento del alumno, el diseño, aplicación y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje utilizado, etc.

Si hacemos nuestras las ideas de Schön (1992), un profesional debe saber, saber hacer, saber hacer moralmente bien y reflexionar sobre su acción. El docente necesita de una reflexión a la hora de planificar su trabajo; de la reflexión durante su puesta en práctica y después de concluido el mismo. Asimismo, algunas características que determinan el perfil de un profesor reflexivo incluyen ser un profesor flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, capaz de trabajar en grupo y de investigar sobre su propia enseñanza.

Finalmente, creemos que el profesor debe estar motivado y una manera de lograrlo es precisamente una mejor preparación específica como docente. Según las ideas de Dean (1991) los docentes pueden sentirse motivados de muy diversas formas: al ver que los alumnos han adquirido alguna destreza o han aprendido algo como resultado de sus esfuerzos; el entusiasmo por sus disciplinas; la oportunidad de mostrar a otros lo que son capaces de hacer, el reto que supone asumir una tarea nueva, un curso difícil, una investigación compleja.

UN NUEVO RETO EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS: LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

Los mensajes que reciben los estudiantes a través los medios de comunicación se juxtaponen con lo que aprenden en las aulas y muchas veces se contradicen. Por otra parte, aprenden sin esfuerzo ante estos medios, por ello, los docentes y la escuela han de afrontar la tarea, nada sencilla, de convertir la escuela en un lugar más atractivo para los alumnos.

La sociedad del conocimiento demanda el dominio de otras estrategias como saber buscar la información, procesarla, organizarla, almacenarla y aplicarla para resolver problemas significativos. Estas demandas urgen la entrada de modificaciones en los sistemas de educación tradicional (Delors, 1997).

Asimismo, Collins (1998) considera que la introducción de las TIC en las escuelas se manifiesta, al menos, en las siguientes tendencias: cambio de la instrucción global a la instrucción individualizada; cambio de la clase magistral y la exposición oral al entrenamiento y la instrucción; cambio de trabajar con los mejores alumnos a trabajar con los menos aventajados; cambio hacia un tipo de estudiante más comprometido con la tarea; cambio de una evaluación basada en exámenes a una evaluación basada en los productos, en el progreso y en el esfuerzo de los alumnos; cambio de una estructura competitiva a una estructura cooperativa; cambio de programas educativos homogéneos a la selección personal de contenidos y cambio de la primacía del pensamiento verbal a la integración del pensamiento visual y verbal.

Los elementos fundamentales del aprendizaje, la abstracción y la transferencia, sólo son posibles desde la perspectiva de la construcción personal del conocimiento en la interacción social (Lave y Wenger, 1991). Este conocimiento ha de ser construido por el sujeto a partir de los conocimientos previos que posee y domina con la ayuda del profesor y de los compañeros.

Estamos en la sociedad del aprendizaje. De hecho y tal como aparece en un informe del Banco Mundial se ha introducido como nuevo criterio de riqueza "*el capital humano*" medido en términos de educación y formación, se reconoce

que la inteligencia cultivada de la población de un país es un recurso estratégico: capital humano. Incluso se cuantifica esa aportación al bienestar económico y social: según ese informe el capital humano proporciona, en clave no solo de presente sino también de futuro, dos tercios de la prosperidad de una nación.

Esta concepción del aprendizaje redefine los roles de los profesores y de los estudiantes. El profesor debe ser un experto que posee los conocimientos necesarios para orientar y ayudar a resolver de forma eficiente y creativa los problemas, está capacitado para buscar y seleccionar la información cuando es necesario y para guiar a los estudiantes. El alumno asume la responsabilidad de su propia formación y es consciente de que el aprendizaje es una construcción personal, en la interacción social, en una comunidad de aprendizaje.

La educación tendrá en cuenta que estamos ante un nuevo mundo en el que la base de la riqueza ya no es los recursos naturales o los activos físicos de que un país disponga sino la capacidad de generar, desarrollar y aplicar conocimientos que tengan sus ciudadanos.

CONCLUSIONES

Consideramos que aunque los planes de estudio que conducen a la formación de maestros respondan a las necesidades del tipo de escuela comprensiva que se pretende conseguir, sin embargo, se descuida en extremo la formación científica y la didáctica está reducida a un mínimo, por lo que pensamos que los maestros terminarán su “formación inicial” sin saber cómo proceder para que sus alumnos aprenda. Por otra parte entre las materias troncales no encontramos ninguna que lleve a la formación de estos profesionales a la investigación en la acción

Debe rechazarse la pretensión de aquellos que sostienen que los conocimientos científicos, lingüísticos, matemáticos, etc. del maestro apenas deben sobrepasar el nivel marcado por las exigencias de la formación básica. En contra de esto, se considera que el nivel de contenido científico y cultural debe ser superior ya que para transmitir y recrear en los alumnos unos contenidos culturales hay que tener un dominio de la materia, que sólo es posible cuando éste deriva de un campo de conocimientos amplio, profundo y personalizado.

Creemos que se debe volver a la formación de *Maestros generalistas* con una formación integral que profundice en su formación científica y didáctica. Hemos de conseguir que posean una educación científica mínima que por una parte, sean ciudadanos cultos y, de otra, puedan tener una visión global del mundo actual a través de unos saberes integrados y que, por tanto, sean capaces de guiar a sus alumnos para que lleguen a conseguir los objetivos mínimos

propuestos para cada uno de los niveles no universitarios del sistema educativo (Repetto, 2000) Las diferentes especializaciones deben venir después mediante cursos de posgrado.

En resumen, la formación del maestro debe integrar dos vertientes diferenciadas pero estrechamente relacionadas entre sí: la formación científica que abarca no sólo una adquisición de conocimientos específicos sino también un dominio de habilidades y destrezas así como la transferencia de aprendizajes de la vida diaria y la formación profesional, incluyendo en ella una formación psico-pedagógico-didáctica y una iniciación a la configuración de su pensamiento práctico a través del contacto con la realidad educativa. No puede olvidarse que el conocimiento que poseen los profesores en relación con su trabajo se construye en gran medida, de forma cotidiana, en cada centro y su preparación les permita poner en práctica con garantía de eficacia los planes de estudios del sistema escolar y la preocupación por formar profesores que puedan ayudar a sus alumnos en su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENAJAM, P. (1984). El modelo de formación en otros países. *Cuadernos de Pedagogía*, 114, 4-10
- BENAJAM, P. (1988). *La formación del maestro*. Barcelona: Laia
- CÁRDENAS, I. y MARTÍN, C. (1988). Formación inicial del profesorado :una propuesta poco innovadora. *III Jornadas E.U. Magisterio*. Murcia
- COLLINS, A. (1998). El potencial de las tecnologías de la información para la educación. En Carmen Vizcarro y José A. León (Dirs). *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. Madrid: Psicología / Pirámide, 29-51.
- DEAN, J. (1991). *Professional Development in School*. Philadelphia: Open University Press. Milton Keynes.
- DELORES, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana / UNESCO, 163,164
- GIMENO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- REPETTO, E. (2000). La educación científica y la formación de los maestros. *El Guiniguada*, 8-9. 233-245
- SANTOS, M. A. (1991). Profesor/ Profesora o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas. Ponencia de las *II Jornadas de Didáctica Universitaria*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- SCHÓN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona : Paidós-MEC
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana /Unesco.